

PEA – PEDAGOGY, ECOLOGY
AND THE ARTS CONFERENCE

PEACE

A CURA DI
SABINA LANGER
EVI AGOSTINI
DENIS FRANCESCONI
NAZARIO ZAMBALDI

FrancoAngeli 

 ECOLOGIE
DELLA
FORMAZIONE



ECOLOGIE DELLA FORMAZIONE

**Collana diretta da Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti,
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri**

La collana *Ecologie della formazione* intende promuovere la diffusione di ricerche e di studi dedicati a esplorare temi e questioni di ordine educativo attraverso una prospettiva ecologica, che legga cioè i fenomeni educativi come eventi situati, complessi, processuali e relazionali, che assumono forme contingenti e in divenire, profondamente connesse alle trasformazioni ambientali, tecnologiche, sociali e culturali del mondo contemporaneo.

A tal fine, essa si propone di accogliere contributi pedagogici e interdisciplinari, sia teorici che empirici, che mettano a tema l'educazione in una pluralità di contesti (formali, non formali e informali), per mostrarne le complesse ecologie.

In questo senso, il riferimento all'ecologia non va inteso tanto nella sua declinazione ambientalista e di relazione tra umanità e natura, quanto piuttosto come una visione dell'educazione orientata a cogliere le molteplici interazioni che su più livelli coinvolgono persone, tecnologie, oggetti, spazi, animali, nell'orizzonte di una società sempre più caratterizzata da intense e inedite contaminazioni tra corpi, saperi, teorie, ambiti, immaginari, esperienze differenti.

Comitato scientifico

Michel Alhadeff-Jones (*Columbia University*), Giuseppe Annacontini (*Università di Foggia*), Camilla Barbanti (*Università di Milano Statale*), Pierangelo Barone (*Università di Milano-Bicocca*), Gert Biesta (*Maynooth University*), Michele Cagol (*Libera Università di Bolzano*), Gabriella Calvano (*Università di Bari*), Mauro Ceruti (*IULM*), Guendalina Cucuzza (*Università di Milano-Bicocca*), Gabriella D'Aprile (*Università di Catania*), Jessica de Maeyer (*Universiteit Gent*), Silvia Demozzi (*Università di Bologna*), Liliana Dozza (*Libera Università di Bolzano*), Maurizio Fabbri (*Università di Bologna*), Laura Formenti (*Università di Milano-Bicocca*), Rosa Gallelli (*Università di Bari*), Ines Giunta (*Università Ca' Foscari di Venezia*), Monica Guerra (*Università di Milano-Bicocca*), Paolo Landri (*CNR-IRPPS*), Elena Marescotti (*Università di Ferrara*), Luigina Mortari (*Università di Verona*), Manuela Palma (*Università di Milano-Bicocca*), Monica Parricchi (*Libera Università di Bolzano*), Franca Pinto Minerva (*Università di Foggia*), Antonia Chiara Scardicchio (*Università di Bari*), Giulia Schiavone (*Università di Milano-Bicocca*), Maddalena Sottocorno (*Università di Milano-Bicocca*), Raffaella Strongoli (*Università di Catania*), Cristina Delgado Vintimilla (*York University*), Beate Weyland (*Università di Bolzano*), Davide Zoletto (*Università di Udine*).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milan, Italy.

Isbn e-book Open Access: 9788835182696



This volume is published in open access format, i.e. the file of the entire work can be freely downloaded from the FrancoAngeli Open Access platform (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

On the FrancoAngeli Open Access platform, it is possible to publish articles and monographs, according to ethical and quality standards while ensuring open access to the content itself. It guarantees the preservation in the major international OA archives and repositories. Through the integration with its entire catalog of publications and series, FrancoAngeli also maximizes visibility, user accessibility and impact for the author.

Read more: [Publish with us \(francoangeli.it\)](http://francoangeli.it)

Readers who wish to find out about the books and periodicals published by us can visit our website www.francoangeli.it and subscribe to “[Keep me informed](#)” service to receive e-mail notifications.



PEA – PEDAGOGY, ECOLOGY AND THE ARTS CONFERENCE

PEACE

A CURA DI
SABINA LANGER
EVI AGOSTINI
DENIS FRANCESCONI
NAZARIO ZAMBALDI



FrancoAngeli 

 ECOLOGIE
DELLA
FORMAZIONE

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milan, Italy.
Isbn e-book Open Access: 9788835182696

PEA
Pedagogy Ecology and the Arts conference

Euphur
Euregio Platform on Human Dignity and Human Rights

University of Trento | Free University of Bolzano Bozen | University of
Innsbruck

Accademia di Merano | Akademie Meran
Accademia di studi italo-tedeschi | Akademie Deutsch-Italienischer Studien

CRATere
piccola rassegna di teatro, arti e umanità

Teatro Pratiko
associazione culturale

University of Vienna | Universität Wien
Centre for Teacher Education and Faculty of Philosophy and Education

Isbn e-book Open Access: 9788835182696
<https://doi.org/10.3280/oa-1427>

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milan, Italy.

This work, and each part thereof, is protected by copyright law and is published in this digital version under the license *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International* (CC BY-NC-ND 4.0).

Text and Data Mining (TDM), AI training and similar technologies rights are reserved.

By downloading this work, the User accepts all the conditions of the license agreement for the work as stated and set out on the website
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Printed by Geca - Divisione Libri di Ciscra Spa, Via Belvedere 42, 20862 Arcore (MB).

Table of contents

Peace. PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts <i>Sabina Langer, Evi Agostini, Denis Francesconi and Nazario Zambaldi</i>	pag.	9
The possibility of interpretation <i>Sara Fabbri</i>	»	19
Keynotes		
The Major-minor-Equivalency model. From early childhood up to relationships between different peoples <i>Pat Patfoort</i>	»	29
Places of memory, places for (peace) education? <i>Elena Monicelli and Elena Bergonzini</i>	»	44
<i>Sometimes making something leads to nothing...</i> On the peaceful nature of artistic practice using the example of Frances Alÿs <i>Stephan Schmidt-Wulffen</i>	»	55
Bricks to build peace education. Let's take notes for a Manifesto <i>Giulia Cantaluppi</i>	»	61

Pedagogy

Reimagining peace education. Relational interbeing and the unlearning of separateness <i>Daniela Lehner</i>	pag.	71
Hope «about», «through» and «for» human rights <i>Inge Zwart</i>	»	79
Positive stories in peace education. Anna Bravo and the concept of ‘spared blood’ <i>Giulia Levi</i>	»	88
Building peace instead of applying power-dominated pedagogical practices. Perceptual vignettes as a tool for peace ethics reflection <i>Ulrike Barth and Angelika Wiehl</i>	»	96
Peace education in the context of the Bildungsgrätzl initiative in Vienna <i>Tamara Peer and Sandra Matschnigg-Peer</i>	»	105
Playing together in spaces between “good” and “evil”. What is revealed and what is seen <i>Theresa Hauck</i>	»	114
Gamification and peace. Workplaces training as a guidance for the future <i>Brigitta Pia Alioto</i>	»	122
Pedagogy in process. Peace-making through embodied mycelial methodologies <i>Barbara Gamper</i>	»	131
Beginning with Alexander Langer. Research and educational design paths for classroom participation <i>Lavinia Bianchi and Veronica Riccardi</i>	»	140

Ecology

Convivialism and AI: integrating humans and non-humans within socio-ecological systems pag. 151

Sibilla Montanari

Practicing *Openness*. Five axes for a shared, possible and sustainable school » 160

Giulia Schiavone

SOS EDEN. Territories of peace. Intersections of nature and culture through pedagogy, architecture and design » 169

Simona Galateo and Beate Weyland

Promoting a culture of sustainability. First reflections from a research project with some early childhood educational services in Milan » 177

Francesca Rota

A digital educational mediator to promote sustainability » 186

Nicoletta Ferri and Maddalena Sottocorno

The “On the Door” approach. Peaceful practices in outdoor learning from Dolomiti-Unesco project » 195

Chiara Urbani and Andrea Guaran

Sensitising perception, recognising multiplicity. The foundations of sustainable co-existence » 203

Stephanie Mian and Petra Auer

Ambassadors for the future. Student teachers practise change competence » 212

Volker Kress

The Arts

- To play or be played? The art of play...** » 223
Nazario Zambaldi
- Educating for peace through the transcultural stories of Balkan women writers** » 240
Cinzia Zadra
- Uncomfortable** » 249
Laura Dell'Erba, Annalisa De Luca and Samanta Grossato
- Imagining peace with picturebooks in multilingual and intercultural contexts** » 258
Jeanette Hoffmann, Maria Teresa Trisciuzzi, Ruth Videsott and Elisabeth von Leon
- Participation in child-parent-teacher conferences from a children's perspective** » 269
Sonja Wodnek
- A place to be. The art of living together in desirable cities** » 280
KEATS Aps. Irene Beltrame, Elena Mauri and Sara Riva
- Perceiving, communicating and practicing peace. A reflection on the workshop «Peace between doors. What does peace need from us humans?»** » 289
Philip Bunk, Ismail Karayakupoglu and Martina Janßen
- The Authors** » 298

Peace. PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts

Sabina Langer, Evi Agostini, Denis Francesconi
and Nazario Zambaldi

The PEA conference

The second *PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts* conference took place from 5 to 7 September 2024 in Merano (Italy) and was attended by researchers and practitioners from all over Europe – including Italy, Austria, Germany, Belgium, the Netherlands, and Norway – as well as from Turkey and Great Britain.

Conceived in 2023, the PEA conference began with a shared vision: to bring together our interests and areas of expertise into a single, dynamic gathering. Three key themes soon emerged: *pedagogy*, *ecology* and *the arts*. From the outset, our aim was to create a space where educational practice, ecological awareness, and the visual and performing arts could intersect – to explore, in innovative ways, the human and more-than-human conditions of life on our planet from both individual and societal perspectives. These intentions continue to shape the conference – and now, this book:

- Pedagogy, understood as learning, education (*Bildung*), and upbringing (*Erziehung*) in their inclusive, empowering and developmental dimensions. The focus lies on both the science and the practice of pedagogy – on how learning, education and upbringing can be shaped through nuanced and responsive dialogues with others and with the world.
- Ecology and ecological thinking, which invite us to view experiences, lives and systems (classrooms, places, institutions, etc.) through a systemic lens. The emphasis here is on reflecting on ecological relationships and dynamics – understanding how personal processes, individual lives, and lived experiences interact with broader systemic conditions.
- The arts, approached as a form of qualitative inquiry that embraces artistic processes, experiential dimensions, creativity, and critical engagement.

We are particularly interested in aesthetic and artistic approaches that offer unexpected insights into ourselves, others, and the world – opening new avenues for perception, experience and research.

The first letters of these three words form the acronym PEA – like the small, round, green legume. This is also reflected in our logo: a pea is never alone. It grows nestled in a pod, connected to the plant, rooted in a garden, sustained by water, soil and sunlight. We enjoy this play on words for its irony and humble spirit – the idea of being small, yet growing together. And of course, there's also the link to the green world of plants. Just like a single pea, a human being can do very little alone; we depend on community, society, and the wider world to thrive.

From the very beginning, the organization of the conference was guided by an ecological perspective – one that promotes a dialogical, listening-oriented “ecological niche” (Bateson, 2000; Maturana & Dávila, 2015). This approach is open to the local community and rooted in ongoing conversations with the networks we have cultivated throughout our personal and professional journeys.

With the annual PEA conference, we curators aim to nurture a convivial human environment (Illich, 1973; Groupe Convivialiste, 2014; Convivialist International, 2020), where researchers, artists, teachers, educators and practitioners can come together to exchange ideas and engage with diverse – and especially differing – perspectives.

Our goal is to provide a space for sharing projects and experiences, encouraging meaningful connections and the creation of generative relationships and networks (Francesconi, Symeonidis & Agostini, 2021; Langer & Zambaldi, 2022; Francesconi, 2023; Langer, 2024). These connections, we hope, will foster transformative energy and spark hope – offering alternatives to the dominant narrative of endless progress.

In the spirit of a paradigm shift toward a more positive vision for both humanity and the planet, we envision the emergence of a community of practice (Wenger, 1998), where people from diverse backgrounds can come together to share actions, ideas, research and language – and collaborate in inhabiting the world in ways that are ecological, democratic and peaceful.

The opportunity to engage in meaningful, attentive and participatory dialogue is supported not only by the structure of the conference itself but also by its setting and the intentionally limited number of participants. Merano, a small town in South Tyrol, offers a unique context for the conference. The Academy of Italian-German Studies, housed in the welcoming Villa San Marco (Fig. 1), provides the setting (for more information see Langer, Agostini, Francesconi & Zambaldi, 2024, p.11).



Fig. 1. Shared lunch in the garden of Villa San Marco during PEA Conference

The Academy is also home to EUPHUR – the *Euregio Platform for Human Dignity and Human Rights* – a collaborative initiative of the Universities of Innsbruck, Bozen-Bolzano, and Trento. EUPHUR’s mission is to explore and critically reflect on fundamental questions of human dignity and current human rights debates, in order to stimulate public discourse and engagement. The other main venue for the conference is the Centre for Culture (Fig. 2), where workshops and exhibitions take place in the theatre and adjoining rooms. It is home to the cultural association *Teatro Pratiko* which organizes the conference in collaboration with *CRATere, the small review of theatre, arts and humanity*.



Fig. 2. Center for Culture, Theater, during PEA Conference

Beginning in the spring, a series of events related to the conference theme is organized in collaboration with Teatro Pratiko, CRATere and other local institutions. These events aim to build connections between PEA, its participants and the local community. The curators sought to create a space for dialogue across the worlds of art, culture, politics and research – with particular emphasis on involving the University of Vienna.

Peace. The conference theme

The idea of focusing on the *polis* for the first edition of PEA (Langer, Agostini, Francesconi & Zambaldi, 2024) stems from our strong emphasis on the social dimension and our commitment to a pedagogy that is convivial, communitarian and ecological in both an intersubjective and political sense. We understand *polis* in a very broad sense: living together in a complex world and society where all differences can coexist, where conviviality, good politics and active citizenship are possible, and where both personal and shared responsibility arise from a concern for the common good. Ecology and art-based research offer a framework for individual and collective learning, with the aim of defining and constructing an inclusive and sustainable *polis*. The theme of the first conference was also connected to the theatre season and to Teatro Pratiko's multi-year project *polis (the city is no longer)*.

The second edition of PEA focused on *peace*. In today's society, dominant political narratives and media discourse often follow a logic of division and conflict (Patfoort, 2011). This dynamic – which frames “the other” as the enemy – appears intrinsic to a system that uses fear to justify decisions that might otherwise be difficult to accept. As a result, destructive forces tend to overpower those that are life-giving. We are all too familiar with the consequences: war, violence, social injustice, marginalization, exclusion, forced migration, climate change and other systemic crises. These urgent challenges call for a collective rethinking of the future – of how we might live together, as people and as part of nature, in more just and sustainable ways.

Educational processes – both formal and informal – are essential to fostering a paradigm shift (Freire, 1985) and to building peaceful ways of living in everyday life, in schools and in communities. In all contexts, institutional or otherwise, there is an urgent need to develop and implement new approaches to peace, understood in both ecological and relational terms, and across local, national, and transnational levels (UNESCO, 2024; Galtung, 1996; hooks, 1994).

At PEA 2024, we aimed to redraw boundaries and actively create spaces and projects dedicated to peace. The conference encouraged collective reflection on peace in its broadest sense, embracing themes such as nonviolence, the construction of a more just, desirable and inclusive *polis*, future visions, creative conflict resolution, coexistence, hope, dialogue, resilience, conviviality, activism, resistance and both personal and collective responsibility.

The events and activities leading up to the conference were carefully designed to reflect its core themes. A highlight was the presentation of the new edition of *Insegnare al principe di Danimarca* (*Teaching the Prince of Denmark*), a collection of writings by Carla Melazzini (1944–2009). The dialogue featured Cesare Moreno – editor of the book and president of *Maestri di Strada* in Naples – alongside Nazario Zambaldi and Sabina Langer, curators of the PEA conference. Melazzini, a teacher in technical and vocational schools, reflects on her work in an alternative yet complementary educational project outside the traditional school system. While the book’s title references *Hamlet*, the real “Prince of Denmark” is 15-year-old Mimmo, who struggles with a deep inner conflict – his hatred for the man his mother now lives with, a stranger to him. Melazzini’s pedagogical approach focuses on understanding the emotional and psychological tensions adolescents experience, with the aim of developing meaningful and stimulating educational practices. These practices are intended to open up relational and life possibilities that many young people feel are out of reach – and therefore reject.

Another event was the presentation of *A Bridge of Children’s Books* by Jella Lepman, a pioneering 20th-century pacifist. The event offered a chance to reflect on books as instruments of peace, hope and shared humanity. The conversation featured Elisabetta Lippolis (Vice-President of IBBY Italy), Fabiana Martini (journalist, *Articolo 21 FVG*), Helga Tschurtschenthaler (teacher at W. von der Vogelweide High School in Bolzano/Bozen), as well as Nazario Zambaldi and Sabina Langer (PEA curators).

We also hosted an online meeting with invited speaker Gianpaolo Chiriaco, ethnomusicologist at the University of Innsbruck, who joined us from Addis Ababa. He shared insights from his work *Listening to Colonialism: Arts-Based Research as Decolonial Practice*.

The keynote speakers offered a rich range of perspectives on the concept of peace and its many – and necessary – forms. Stephan Schmidt-Wulffen, senior professor at the Free University of Bolzano/Bozen, Rector of the Academy of Fine Arts Vienna (2002–2011) and Director of the New Design University St. Pölten (2011–2016), explored whether and how art can

contribute to peace. Elena Monicelli, coordinator of the Peace School of Monte Sole, reflected on places of memory and peace education. Pat Patfoort, Belgian anthropologist, presented her “Major-minor Model” and the transformative potential of moving towards an “Equivalency Model”. Giulia Cantaluppi, PhD in Territorial Planning and Public Policy, facilitated the conference’s closing session, in which participants co-created a first draft of a *Peace Education Manifesto*. On the first evening, invited speaker Elisa Caneve – a teacher and activist with the NGO *Mediterranea Saving Humans* – shared stories from the “ground crew” working in Ukraine and Palestine.

Given our strong belief in the power of art to help shape a more peaceful world, the conference was accompanied by several artistic interventions.

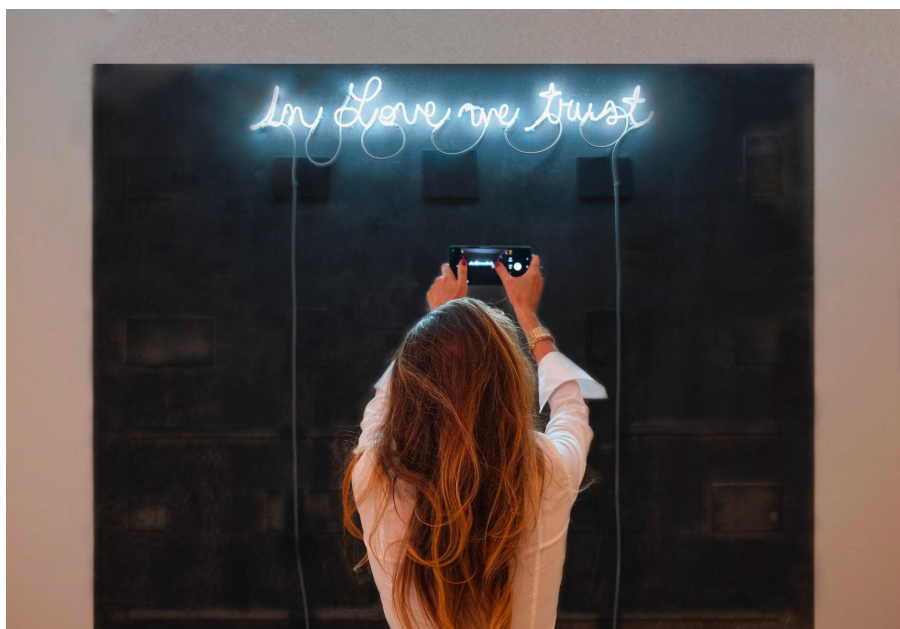


Fig. 3. Installation of Carla Cardinaletti (Photo by Nicola Morandini)

At the Centre for Culture, artist Carla Cardinaletti installed her work *In Love* (2019), which poses the question: What would happen if we replaced the word “God” in the famous U.S. motto with the word “Love”? (Fig. 3).

In the garden of the main venue, the installation *Questions for Peace* by Hannes Egger was on display (Fig. 4). Created during a workshop with students from Liceo Pascoli in Bolzano/Bozen (May 2024), the installation invited reflection on one of today’s most pressing global issues – peace – without resorting to clichés, oversimplification or moralism. The questions

that emerged during the workshop were displayed in three languages – Italian, German, and English – offering a thoughtful and visually engaging backdrop to the conference’s convivial moments.



Fig. 4. Installation of Hannes Egger

On the first evening, Ateliersi (Fiorenza Menni and Andrea Mochi Sismondi) presented a preview of its theatre project *We Did It!* – an exploration of the interplay between real events, plausible futures and previously unimaginable experiences, aimed at dismantling the TINA (There Is No Alternative) paradigm.

Illustrator Sara Fabbri was present throughout the conference, capturing people, places and conversations in a series of sketches – a visual diary of our shared experience, including portraits of the keynote speakers.

The curators’ personal perspectives on peace helped shape the spirit and direction of the conference, each rooted in their own experiences and journeys.

Sabina Langer (PhD in Pedagogy) has dedicated her research to dialogue, active citizenship, participation and nonviolent education. She promotes these principles in schools as tools for building a more peaceful and equitable society, empowering students to engage for the common good. For over twenty years, she has contributed to projects fostering peaceful coexistence in Bosnia-Herzegovina. She is also a co-founder of the *Casa delle Donne* in Milan and a promoter of the Italian *Scuola Sconfinata* movement.

Evi Agostini is an Associate Professor in the Department of Education and the Department of Teacher Education and, from 2024, also Director of

Studies for the Educational Directorate of Doctoral Studies at the University of Vienna. In her teaching and research, she aims to facilitate peaceful dialogue, learning and cooperation. All of her projects, including the PEA series, have a socio-critical focus.

Denis Francesconi is a senior scientist at the Department of Teacher Education at the University of Vienna. He works in the field of educational theory, with a focus on embodied education, quality of life, and systems theory.

Nazario Zambaldi (PhD in Pedagogy) is an artist, director and curator of theatre projects (Teatro Pratiko and CRATere in Meran-o). With a background in psychiatry and more recent experience working in centers for asylum seekers, he approaches art as a means of fostering awareness, building relationships and inspiring change. He teaches at high school and leads theatre and arts workshops across all levels of education as well as in broader social contexts. His arts-based research focuses on embodied education, theatre, arts, ecology and human rights.

The book

The papers presented at the PEA 2024 conference were shared in a dialogical and convivial manner, much like the previous year. Each participant chose whether to use English, German or Italian. The contributions took the form of oral presentations and workshops, which have since been adapted and compiled into this book. All the contributors successfully intertwined two or even all three pillars of PEA: pedagogy, ecology and the arts. For this reason, we have organized the book into three thematic areas, highlighting the primary focus of each contribution. We hope that this publication will be more than just a collection of papers from the conference presentations and workshops. We are pleased that the final contributions have been enriched by the lively dialogues and exchanges that unfolded during the conference's convivial moments throughout the event, helping to bridge potential language barriers. Our hope is that this book captures the uplifting atmosphere created by the meaningful connections and relationships formed at PEA 2024. As we look ahead to the next event in 2025, again in Meran-o, and focusing on the theme of *power*, we aspire to recreate this positive atmosphere and maintain the spirit of openness and creative collaboration at future gatherings.¹

¹ This research was supported by the Austrian Science Fund (FWF), Grant No. PAT5101523. <https://doi.org/10.55776/PAT5101523>

References

- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
- Convivialist International (2020). The second convivialist manifesto: Towards a post-neoliberal world. *Civic Sociology*, 1(1), Article 12721. <https://doi.org/10.1525/001c.12721>.
- Francesconi, D. (2023). Systemic pedagogy between collective intelligences and onlife networks for the sustainable development. *Pedagogia oggi*, 21(2), 148–154. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-17>.
- Francesconi, D., Symeonidis, V., & Agostini, E. (2021). FridaysForFuture as an enactive Network. Collective Agency for the Transition Toward Sustainable Development. *Frontiers in Education*, 6, Article 636067. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.636067>.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. Macmillan.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
- Groupe Convivialiste (2014). *The Convivialist Manifesto: A declaration of interdependence*. Le Bord de l'Eau.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. Harper & Row.
- Langer, S. (2024). Partecipare per sostenere la democrazia: Una proposta di metodo per il lavoro educativo dentro e fuori la scuola. In A. D'Antone & L. Bianchi (a cura di), *Pedagogia critica e sociale: Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo* (pp. 185–195). FrancoAngeli.
- Langer, S., Agostini, E., Francesconi, D. & Zambaldi, N. (Eds.). (2024). *PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts: polis*. FrancoAngeli. <https://doi.org/10.3280/oa-1181>.
- Langer, S., & Zambaldi, N. (2022). Inter-Azioni: conversione ecologica, convivenza e convivialità. In M. Ladogana & M. Parricchi (Eds.), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 145–153). Zeroseiup.
- Maturana, H., & Dávila, Y. (2015). *El árbol del vivir*. MVP editores.
- Patfoort, P. (2011). *Difendersi senza aggredire: La potenza della nonviolenza*. Pisa University Press.
- UNESCO (2024). *Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning*. <https://doi.org/10.54675/NPEQ5495>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

The possibility of interpretation

Sara Fabbri

Comics are an extremely sophisticated mechanism, yet their deep structure is composed of just a few key elements.

When I talk about them to students, I try to provide a clear image: a track made of “visual content” running parallel to a track of “textual content”—together carrying the weight of the idea toward the station of the “story.”

The journey they make—that is, the narrative—includes important variables like direction, wind resistance, and speed...

This metaphor I propose is effective because it's rooted in the reality they experience daily. Trains and tracks are familiar objects, just like speed or weight are concepts shared through physics and gravity.

And yet, within this metaphor lies an imaginative space entirely managed by the listener, beyond the speaker's intent.

Is the train red? What shape does it have? Are the tracks made of sugar? Is the scene set underwater?

It is this interpretive space that engages the listener's creativity and makes storytelling effective: anyone reading a comic is an active part of creating the story. They fill each space with meaning, engaging cognitively, sentimentally, emotionally, and experientially.

This phenomenon makes the communicative power of comics especially remarkable when used for knowledge-sharing. It transforms the transmission of concepts from something asymmetrical (like passive listening) into something participatory, thanks to the wide space of active co-creation that it demands from the reader.

A form of communication that is less encyclopedic or taxonomic, and more tied to what the body perceives rather than what the intellect rationalizes.

An active imaginative gesture—a voluntary “reaching toward” and experiencing.

Similarly, during the days of the Pea Conference, the organizers shared this same desire to move beyond academic boundaries and make the three

days in Merano an unprecedented space for attendees—where participation was active, creative, and communicative; where presence itself was a “reaching toward”; and where exchanges included not just experiences, but spaces.

I interpreted the themes discussed, the people who studied them, and the interactions between them through the eyes of an outsider.

My attention was drawn to how bodies, ideas, and faces moved within the space of the conference—how they echoed words back and forth, bounced ideas around, both during formal discussions and in the relaxed atmosphere of social moments.

My report on those days is freely drawn from the presentations and workshops I attended, the people I interacted with, and the images I saw or imagined during presentations, coffee breaks, and shared laughter.

In turn, those who read this small comic-based account will have their own imaginative space and creative freedom to interpret the three days of the PEA Conference—dedicated to ‘peace’—held in Merano, September 3–5, 2024.

PEA CONFERENCE 2024
PEDAGOGY, ECOLOGY AND THE ARTS



LOOKING AT THE CHAIRS BEFORE THE PARTICIPANTS ARRIVE, I WONDER:

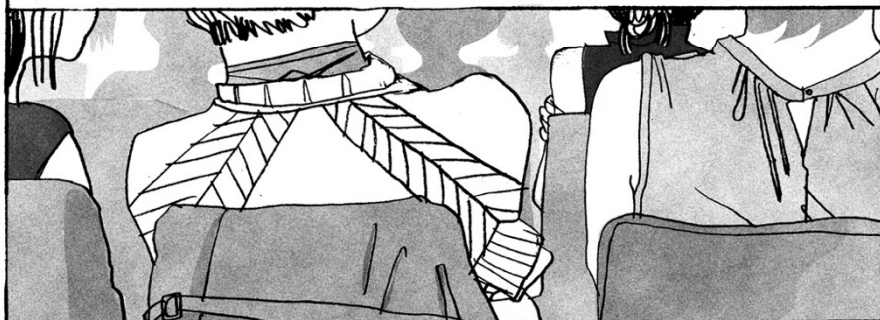




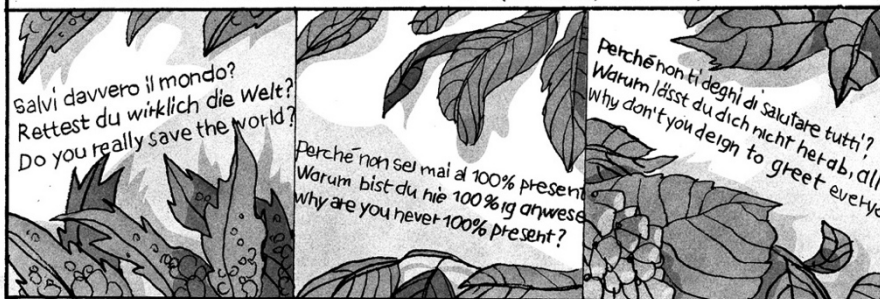
I BELIEVE THIS ALSO APPLIES TO ANY FIELD WHERE RESULTS BECOME VISIBLE
ONLY OVER TIME, NOT IMMEDIATELY.



LIKE PEDAGOGY, ECOLOGY, AND THE ARTS.



A THREE-DAY CONFERENCE FILLED WITH QUESTIONS, INSIGHTS, AND IDEAS.



Salvi davvero il mondo?
Rettest du wirklich die Welt?
Do you really save the world?

Perché non sei mai al 100% presente?
Warum bist du nie 100%ig anwesend?
Why are you never 100% present?

Perché non ti degni di salutare tutti?
Warum lässt du dich nicht herab, alle
Why don't you deign to greet everyone?

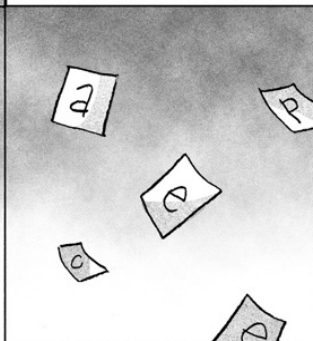
EACH PRESENTATION OR WORKSHOP ADDS DEPTH TO THE THEMES, WHILE EVERY CONTRIBUTION WEAVES CONNECTIONS BETWEEN TOPICS, PLACES, AND PEOPLE IN UNEXPECTED WAYS.



ART NEEDS TO RETURN TO REPRESENTING THE IDEAL OF PEACE, NOT JUST THE DISASTER OF WAR.



CAN WE SWITCH THE WORD "ART" WITH "EDUCATION"?



AS EDUCATORS, WE MUST UNDERSTAND THE DIFFERENCE BETWEEN HISTORY AND MEMORY

AND UNDERSTAND THAT MEMORY IS MORE A POLITICAL TOOL THAN A HISTORICAL RECORD

HOW WE CHOOSE TO TRANSMIT MEMORY IS, IN ITSELF, A POLITICAL ACT.

THE KEY LIES IN HOW WE REMEMBER. THE WAY WE TEACH THE NEW GENERATIONS TO ENGAGE WITH THE PAST WILL SHAPE THEIR UNDERSTANDING OF THE WORLD.



A WORLD WHERE I AM NOT
THE FINAL DESTINATION,

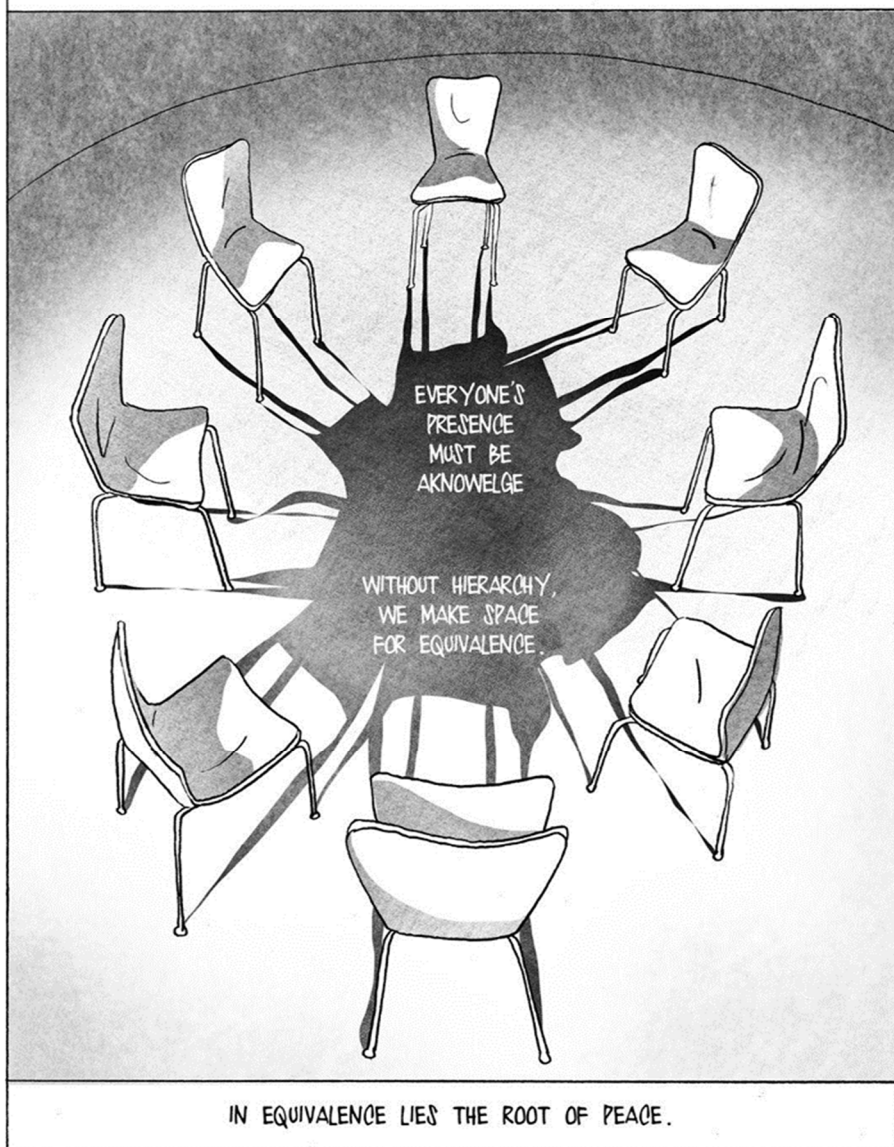
BUT A LINK
IN THE CHAIN,

CONNECTING THOSE WHO
CAME BEFORE ME WITH
THOSE YET TO COME.



AND ALL OF US WALK THE SAME GROUND. INTERDEPENDENT WITH ONE ANOTHER
AND WITH THE PLACE WE INHABIT. OUR HOME IS A SITE OF RESISTANCE AND
LIBERATION, A PLACE WHERE WE CAN HEAL (BELL HOOKS).

IT IS NO COINCIDENCE THAT FROM THE VERY FIRST DAY OF THE CONFERENCE PARTICIPANTS SPONTANEOUSLY ARRANGED CIRCLES OF CHAIRS, RESHAPING THE SPACE, WHERE SPEAKERS BECAME PART OF THE DIALOGUE, NOT ITS FOCAL POINT.



MERANO, 2014

Keynotes

The Major-minor-Equivalency model. From the early childhood up to relations between peoples

Pat Patfoort

Abstract This article uses the MmE-model (Major-minor-Equivalency model) to explain violence – its contents, development, and mechanisms – showing how the Major-minor model underlies it and examining its tools. It then clarifies nonviolence, highlighting the Equivalency model as its basis and tools. Concrete, recognizable examples illustrate these concepts across different levels, from infancy to relationships between peoples.

Introduction

There are many ways to define nonviolence. The *MmE-model or Major-minor-Equivalency-model*¹ is a very practical but also a very clear model to understand nonviolence and to put it in practice (see references).

To understand this model, we will explore how we address differences, examine the Major-minor model, and analyze the full scope of violence. We will then define Equivalency and, ultimately, nonviolence. This will be done at various levels, ranging from early childhood to inter-ethnic relationships and interactions between peoples.

¹ The model has been developed by working since about 50 years, day after day, in different cultures, with quite a variety of groups (families, schools, communities, organisations, workplaces, prisons, groups with inter-ethnic conflicts, etc.). We confronted – and still are confronting – the work in those very different settings. Progressively we came to develop a working model, which we used as it progressively was growing. And it continued to grow by being used. So the practice was feeding the theory and the theory was feeding back the practice in an interwoven way.

Differences

Everyone is different, everyone is unique. In itself this is not problematic at all, this is not negative or positive. It's just a fact. Differences exist on the level of *characteristics*, like appearances, gender, colour of skin or hair, age, needs, dispositions, tastes, habits, activities, experiences, etc.

As a consequence of these differences in characteristics, *opinions and points of view* of people will also often be different.

Examples

- *Stefano is taller than Carla. Where will they want to put a pile of documents on the shelves? Both can have a different point of view about this: Stefano wants to put it on top of the shelves, Carla lower.*
- *One teacher supports punishment when appropriate, while another sees it as pedagogically wrong. This may stem from their gendered education, past experiences with punishment, or differing sensitivities.*

The Major-minor model

In itself a situation where there are differences doesn't need to be considered as problematic: it's just a normal human situation. But it becomes a problem when people deal with these differences using *the Major-minor model* or *M-m model* (Fig.1). Because this means that people put their own characteristic or point of view above the characteristic or point of view of the other. They (try to) put themselves in the Major-position or M-position (= they are right, good, better, superior, they dominate) and the other one(s) in the minor-position or m-position (= they are wrong, bad, worse, inferior). Or people feel put in a m-position by a third party. Or people put themselves in a m-position, because they have been put so often in a minor-position before. This doesn't always happen consciously and wished.

With the M-m model *judgements of values* are linked to the differences, and one judges the (different) characteristic or point of view of the other person... and consequently also the other one as a person.

Examples (falling back on the above-mentioned examples)

- *Stefano declares the pile of documents will be better on top of the shelves, it's more logical and easier to put it there. But Carla says if it's lower it will be more convenient and better.*
- *Teacher Sandro believes and says his colleague Elena is too soft and unfit for teaching, while Elena declares Sandro is too strict and authoritarian and better suited for the police than a school.*

- in an invisible or emotional way: with nonverbal means (look, facial expression, sarcastic smile, gesture, attitude, turning one's back, etc.) or with words (negative criticism, judgment, labeling, insult, order, patronizing, putting down, etc.)
- in a visible or physical way: with body-touching (hitting, pushing, fetching a blow, biting, sexual harassment, etc.) or with an object (usual objects like a book or a broken bottle; weapons, i.e. objects produced for the only purpose to put other ones in a m-position).

No one likes being in a m-position. When people feel placed in one, they generate energy to escape it, driven by our *self-preservation, self-conservation, survival instinct*. This instinct is inherent to human nature, urging us to protect and defend ourselves, both physically and psychologically. This response to escape the m-position is natural and healthy. However, what is less healthy is that people often view the M-position as the only alternative to the minor-position. They believe the M-m system is the only option, thinking the only way to defend themselves is by adopting the M-position, thereby putting someone else in the minor-position.

In this way the situation of differences becomes *a conflict* and tension comes up: everyone tries to put him- or herself in a M-position but at the same time is pushed by the other one in a m-position. The energy produced by our survival instinct becomes *aggression*. The energy which originally is very healthy and doesn't involve any problem, is transformed into a harmful energy.

This leads to the three mechanisms of violence: the escalation, the chain and the internalization (Fig.1). These mechanisms can take place between individuals but also between groups of people and populations.

The three mechanisms of violence

1. Escalation of violence

People often place themselves in a Major-position against those who initially made them feel put in a minor-position, attacking them in return. This cycle leads to quarrels, revenge, conflicts, and even wars. The means of confrontation typically follow a pattern: first non-verbal cues, followed by words, then physical contact, and finally objects (Fig. 1). However, the escalation can sometimes occur in a less predictable manner.

In education, adults typically aim to teach children and adolescents to avoid visible, physical means of violence, creating an imaginary threshold between the invisible and visible phases. Young people are encouraged to stay below this threshold, as many people view physical violence as more serious or harmful than invisible forms (non-verbal and verbal). Some even think that only physical violence qualifies as true violence, dismissing the invisible phase.

However, invisible violence can be just as painful and damaging as visible violence. Consider the suffering caused by neglect or the pain of being ignored. Therefore, the approach of ‘staying below the threshold’ does not truly address the issue, it doesn’t reduce violence or pain, nor does it promote nonviolence. It only makes violence less visible, often making it harder to address.

Examples of escalations

- Between two children: Sandro who got insulted by Tino (invisible phase), insults Tino in his turn (again invisible) or hits him (visible).
- Between two groups of youngsters: On the playground Carlo’s group mocks Alberto’s group’s clothes, while in the classroom Alberto’s group laughs at the mistakes and punishments of Carlo’s group. Carlo’s group seeks to impress girls, while Alberto’s group aligns with teachers.
- Between a parent and a child: Mom insists David eats his soup, but he refuses. She warns no dessert, but he says he dislikes it anyway. She then threatens to cancel swimming, and he slyly replies, “You don’t want me to drown, do you?”
- In a couple: Antonio washes dishes; Stephania insists on more detergent. He answers she shouldn’t stick her nose into his business, she insists she’s right, he snaps, throws a plate, and tells her to do it herself.
- Between two adults, in general: Someone who regularly feels upset by the loud music of his neighbours, disturbs their party with a bad smell – like many personal or gang feuds seeking revenge.
- Between two groups: All those year/decades long lasting wars, like between Palestinians and Israeli, Russia-Ukraine, Congo-Ruanda, etc.

2. Chain of violence

A chain of violence happens, when people put themselves in a Major-position against a third party, who has nothing to do with how they felt put in a minor-position before.

When people feel placed in a minor-position, it doesn’t always lead to escalation. They may not dare, cannot, or choose not to act against the person who put them in a m-position. This could be due to the other person being physically stronger, expecting the other to have anyway the final word, or

feeling outnumbered and alone against a group. Hierarchical subordination can also play a role.

But what happens then with their survival instinct? The energy generated by their survival instinct doesn't disappear. Instead, it will still drive them to seek a Major-position, but not against the person who put them in the minor-position – instead, they may target someone else: a third party. Often unconsciously, people look for a victim, a scapegoat, on whom they can release their frustration. This response may not be immediate or occur in the same environment.

Just like in an escalation there are in a chain visible and invisible parts or links. So in a chain one can put oneself in a Major-position against a third person, with non-verbal means and with words, causing psychological suffering, or using the body or an object, causing physical pain.

Examples of chains:

- *Among children: Antonio's classmates laugh when he struggles, making him feel awful. On the playground, he often hits the younger Brabo, who then bullies another child, for example Philippo. Philippo, in turn, hits his little sister at home.*
- *Between adults and children: Paolo felt unappreciated at work and drives aggressively home, forcing Bernardo to brake suddenly. Furious, when he gets home, Bernardo scolds his wife, who then shouts at one of their children. The child hits his sister, who feels mistreated and, in turn, often acts aggressively toward teachers at school.*
- *Among adults: Adults can also bully, feeling mistreated by their group or team, and then mocking others to make them look bad.*
- *Vandalism and 'meaningless' violence: The chain can lead to vandalism when people, feeling unappreciated or rejected or getting jobless, lash out by damaging property or resorting to random violence.*
- *Between groups: A minority feeling oppressed may discriminate against immigrants, Roma, or homosexuals.*

3. Internalization

Internalization happens when people cannot or don't want to put themselves into a Major-position either against the person by whom they first felt put in a minor-position (escalation) or against a third party (chain). So they stick in the minor-position and the energy produced by the survival instinct can't get out and is turned against themselves.

Internalization is often temporary, lasting until people find a way to regain a Major-position, either through escalation or the chain. However, it can also be lasting, causing energy to build up and resulting in self-directed violence. This can become visible as depression, psychosomatic illnesses (such as anorexia, migraines, eczema, ulcers, cancer), self-mutilation, drug addiction, or even suicide.

Examples of internalization:

- A child: A child feeling unappreciated, excluded or unloved may become depressed (invisible phase), turn to drugs or self-harm, or even commit suicide (visible phase).
- An adult: A woman unhappy in her marriage may develop a psychosomatic illness; someone threatened by a gang may resort to suicide.
- A group: An ethnic group feeling its culture is not as valuable as the one of other groups and feeling judged as primitive or not civilized, may lose it progressively, this leading to suffering, drug use, or suicide among some individuals.

The tools of the M-m model: arguments

As shown, the M-m model forms the foundation of the three mechanisms of violence, which we refer to as *the root of violence*. The tools of the M-m model are called *arguments* – all the means people use to elevate themselves to the Major-position while pushing others into a minor-position.

There are *four important kinds of arguments*:

- *positive arguments*, presenting positive aspects of one's own point of view to move up toward the M-position;
- *negative arguments*, mentioning negative aspects of the point of view of the other, to push down the other person toward the m-position;
- *destructive arguments*, citing negative aspects of the other person to push him/her even more down into the m-position. Among these devices are racist, ageist and sexist remarks.
- *glorifying arguments*, underlining positive aspects about oneself to push oneself up even more into the M-position.

Examples of arguments

In a situation where a team of teachers wants their colleague to stay and chat with them during lunch break but she doesn't want to, what arguments could they use to persuade her to change her mind?

- positive arguments: "It's important for the school's morale to spend lunch break together. It helps everyone feel better, as it's natural to connect with colleagues during breaks."
- negative arguments: "This is unsocial behavior. If everyone stayed alone, school would be boring. Break time isn't really appropriate for work or correcting assignments!"
- destructive arguments: "You're so unsocial, only thinking of yourself and not how others feel. You don't understand coziness." Or (gossiping): "She's really unsocial, doesn't care about others, and has no idea what coziness is. She's always been weird."
- glorifying arguments: "I would never isolate myself. I'm very social, and my colleagues know they can always count on me."

Besides arguments there are of course many other means - threats, punishment, giving orders, blackmail... - used to try to put oneself in a Major-position and to belittle someone.

The Equivalency-model

The desire to escape a minor-position is inherent to human beings, it's a healthy response. However, attempting to do so by assuming a Major-position is not inherent to human nature. And moreover this reaction is at the origin of violence. The beautiful and healthy energy from the survival instinct, when directed at the expense of others, transforms into something harmful and destructive: *aggression*.

Happily we also can develop this energy in another way, getting out of the minor-position, without putting ourselves in a Major-position.

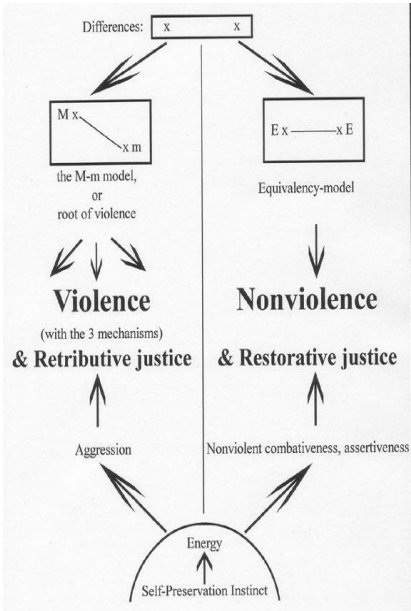


Fig. 2. Justice in Violence & Nonviolence

To avoid falling into the mechanisms of violence, we must address differences in a way that doesn't involve the Major-minor model. This leads us to a new approach: *the Equivalency model or E-model*, where no one assumes a Major or minor position.

We talk about Equivalency and not about equality. The fact is that the term ‘equal’ contains two contents: on the one hand it means ‘the same’, ‘identical’, on the other hand it also means ‘equivalent’, ‘of same value’ having differences as starting point. Well then, differences never can become ‘identical’. So we don’t call this model the one of ‘equality’, but the one of ‘Equivalency’. The E-model forms the basis of nonviolence, just as the Major-minor model underpins violence (Fig. 2).

The tools of the E-model: foundations

The arguments (tools of the Major-minor model) are superficial, used solely to attain the Major-position. When employed, the focus is not on their content or potential consequences; what matters most is their effectiveness in helping us secure the Major-position.

In the E-model, we don’t use arguments but *foundations*, which are the opposite of arguments. Foundations are depth-based tools that support and underpin points of view. They explain why someone holds a particular point of view, and can include feelings, needs, values, objectives, interests, habits, etc. They always are an answer to the question why there is a certain point of view. Foundations simply are – characteristic for foundations is they can’t be judged as good or bad. If someone does judge them, they cease to be foundations, and the person returns to the Major-minor model.

To formulate foundations it’s essential to use ‘I-messages’ instead of ‘you-messages’, general statements or considerations. So we say something about ourselves, and not about the other one; we don’t fall back on general statements or ‘truths’ like “It is very important that...”, “Yet it’s a fact that...”, “Everybody knows that...” etc. But we do say: “I think this is very important”, “I am afraid that...”, “I am used to...”, “I am raised with the idea that...”, “I need...”, “I feel happy when...”, “I find it difficult when...”. And we should avoid verbs like ‘want’, ‘must’ and ‘know’: they bring us back to the Major-minor system.

Resolving a conflict

Disagreement is approached in entirely different ways by the M-m and E-models. In the M-m model, there are only two options: either I am right, or you are. Often, it offers no real resolution at all – every act of self-defense takes the form of an attack, provoking the other person to retaliate in the

same way, provoking us or another person. This creates a cycle of escalatory dynamics with no way out.

In contrast, the E-model opens the door to countless solutions by transcending this rigid, two-dimensional thinking. Solutions emerge through understanding and respecting the foundations of both parties involved. While the M-m model focuses on finding a solution at any cost, the E-model prioritizes the process itself. This requires letting go of the obsession with immediate resolution and instead engaging fully in the process. As both sides reveal, acknowledge, and respect each other’s foundations and their own foundations, they naturally progress through steps toward a solution (Fig. 3).

To behave in an Equivalent manner when encountering someone with a contradictory point of view, we should:

- Be aware of and clearly express the foundations of our point of view – such as our feelings, needs, habits, thoughts, and values – without presenting them as superior, more valid, or inherently ‘right.’
- Genuinely ask about and actively listen to the underlying feelings, needs, habits, thoughts, and values that shape the other person’s point of view, without dismissing, ridiculing, or undermining them in any way - even subtly, such as through irony, sarcasm, or gestures.
- Refrain from labeling, judging, or forming prejudices against individuals who are different or hold different points of view.

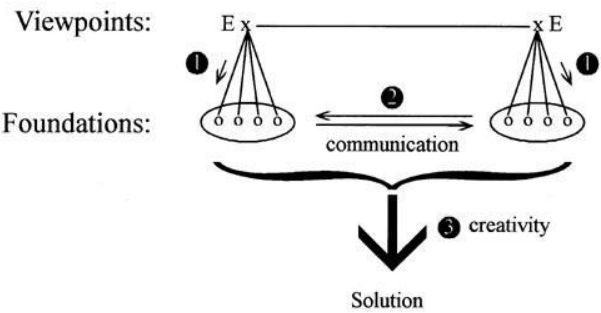


Fig. 3. Process towards a nonviolent solution

Equivalency in practice: three cases on different levels

Let’s now examine three situations and analyze them through the lens of Equivalency, using Fig. 3, which illustrates the process of concretizing Equivalency. This process consists of three key steps:

- 1 Searching and identifying the foundations of both points of view (= go in depth). This deeper exploration allows for a true placement in Equivalency.
- 2 Equivalent, nonviolent communication (= communication in depth, real dialogue) to bring together all the foundations.
- 3 Creation of a nonviolent solution in depth, out of all foundations. Typically, this solution is complex, incorporating various elements by which all foundations are satisfied.

This in fact already can happen with a baby. Trying to understand the foundations of a baby can be facilitated by confronting ourselves with other cultures². And being aware there are so many elements of communication (volume of our voice, tone, touching, etc.) that can be perceived as Major, minor or Equivalent by the baby.

In the following cases, we will focus on identifying possible foundations for both sides, as space in this article does not allow us to explore the process of building solutions. It is fascinating to observe how this same approach can be applied across all levels – from interactions with children, even babies, to resolving conflicts between entire groups or populations.

1. Between a parent and a child

<u>Parent: I want you to eat (what I prepare)</u> 1. I made a big effort to still prepare a meal after coming home from my work. 2. I am afraid you will be too weak to go to school. 3. I am convinced it is not enough what you are eating. 4. I am afraid you could have food deficiency. 5. I did use natural ingredients that I believe can help you grow better. 6. I am afraid if you don't eat now at the table you will want to eat sweets later with ingredients I think are not healthy). 7. I feel better when I see you eating. 8. I am worried for your health.	<u>Child: I don't want to eat (what you prepare)</u> 1. I don't feel like eating. 2. I am not hungry. 3. I did eat cookies with my friends. 4. I feel full. 5. I don't like the smell. 6. I don't feel weak. 7. I have the feeling I have enough 'fuel'. 8. I feel good like I am. 9. I am angry at Dad. 10. I would like you to help me to eat. 11. I feel tired. 12. I have the feeling you give more attention to my little brother. 13. I need more attention. 14. I feel bad when you are constantly insisting when I am eating.
--	--

² I myself had my children born and raised in Africa. That helped a lot to open myself to discover more foundations for them.

9. I am afraid of the criticism and judgments of people who consider you thin. 10. I am afraid not to be able to stimulate the appetite of my child (with adequate food). 11. I feel happy when I see you eat things I prepared with love. 12. I am convinced that the food you eat outside of the house is not good for you. 13. I am convinced that having eaten a good meal makes you feel good the whole day. 14. I am afraid you could have problems in the future. 15. I have the feeling my work is not appreciated. 16. I need to be appreciated, to feel thankfulness. 17. I feel bad when we are not close.	15. I am convinced what I'm eating is sufficient for me. 16. I am happy when I eat at school.
--	---

2. Between two colleagues

Stefano: "I want to put this pile of documents on the upper shelf" 1. I am tall. 2. I think I can reach the upper shelf without needing any object. 3. I am afraid that if I bend, the pain in my back will become worse. 4. I am afraid my colleagues will laugh at me if they know I have problems with my back. 5. I already had problems because people took with them a part of my documents together with their documents they had put on top of mine. 6. I had lots of problems because of that. 7. I am afraid someone will put a sandwich on the documents. 8. I hate spots of food or fat on papers. 9. I think this is dirty. 10. I feel ashamed when people see my paper with dirty spots. 11. I was raised by my father with a big respect for books. 12. I think I shall not need these documents often.	Carla: "I want to put this pile of documents on the lowest shelf" 1. I'm short. 2. I need to climb on something to reach the upper shelf. 3. I easily lose my balance. 4. I am afraid to fall. 5. I already had several fractures. 6. I often need those documents.
--	---

3. Between two groups of populations (in the conflict between Palestinians and Israeli, analysis made in Spring 2024)

<i>I want a ceasefire</i> <i>1. I believe it is a necessary first step to be able to attend school again.</i> <i>2. I believe it will be a first step towards a more 'normal' life.</i> <i>3. I believe it will be a first step towards survival.</i> <i>4. I believe it can be a first step to a functioning society.</i> <i>5. I believe it is a necessary first step to peace.</i> <i>6. I think a ceasefire is needed to make societal functions like school and healthcare possible again.</i> <i>7. I don't believe in violence.</i> <i>8. I value life.</i> <i>9. I think the prisoners will be free in this way.</i> <i>10. I value everyone's right to freedom.</i> <i>11. I am afraid that the leaders who carried out the attacks have a hidden agenda.</i> <i>12. I need to be in contact with my own values.</i> <i>13. I don't trust what leaders/others are saying.</i> <i>14. I embrace nonviolent thinking.</i> <i>15. I need to do something to change the situation.</i> <i>16. I can't bear to be afraid anymore.</i> <i>17. I am afraid of dying in a terror-attack.</i> <i>18. I care for my family and my faith.</i> <i>19. I believe that everyone has the right to believe/their faith.</i> <i>20. I need to be a role model for others, at least for my children.</i> <i>21. I don't believe that I can influence those who carry out the attacks, so I need to do what I can do.</i> <i>22. I feel powerless in the face of our leader's actions.</i> <i>23. I don't really dare to speak up and tell others out loud that I want a ceasefire as I feel forced to position myself close to 'my national group'.</i> <i>24. I am not willing to use weapons to expand territories.</i> <i>25. I don't feel like carrying more hatred.</i>	<i>I don't want a ceasefire</i> <i>1. I need to feel safe.</i> <i>2. I am afraid that otherwise they will take my country, my home.</i> <i>3. I experienced so many injustices.</i> <i>4. I believe we need to win, otherwise the fights will continue.</i> <i>5. I am prepared to die to secure my children's future.</i> <i>6. I can't bear more injustice.</i> <i>7. I need to protect what is mine.</i> <i>8. I don't trust a ceasefire.</i> <i>9. I don't believe there will be others to take care of me if I do not do it myself.</i> <i>10. I believe I need to take care of myself.</i> <i>11. I don't believe in a ceasefire as weapons will always be used again.</i> <i>12. I need to defend myself/us.</i> <i>13. I am afraid that without weapons I will be killed, powerless.</i> <i>14. I think the group I belong to needs to protect itself.</i> <i>15. I believe that safety lies in weapons.</i> <i>16. I feel safe when I have access to weapons.</i> <i>17. If there are no weapons, I think it will be difficult to defend myself.</i> <i>18. I believe the only way forward is to kill all the leaders from the other side.</i> <i>19. I am afraid that a ceasefire will give the other free rein.</i> <i>20. I am afraid that not being involved means being an outsider.</i> <i>21. I feel that I need to choose a pole/position.</i> <i>22. I would prefer not to choose, but I feel forced to do so.</i> <i>23. I have lost everything and wish to protect my country.</i> <i>24. I am afraid it would feel like giving up.</i> <i>25. Being filled with anger and despair because I have failed to protect my own family, it is very difficult for me to be convinced to put down the weapons.</i> <i>26. I am afraid that others will use weapons to kill me if I give up the ones I have.</i>
---	---

26. <i>I don't dare to listen to the standpoints of the other nation as I might be forced to change my stance.</i> 27. <i>I need a future to look forward to.</i> 28. <i>I am afraid that we will otherwise become more hateful.</i> 29. <i>I am devastated about the situation we are in at the moment.</i> 30. <i>I have grieved so many that have been killed.</i> 31. <i>I feel better if I don't have to encounter more sorrow.</i> 32. <i>I am so angry.</i> 33. <i>I am so frustrated.</i> 34. <i>I feel ashamed with regard to the decisions of our leader.</i> 35. <i>I feel ashamed to be related to the use of 'so much excessive force/violence'.</i> 36. <i>I am not willing to pay with my life for more violence.</i> 37. <i>I feel that I am stuck, I cannot go anywhere else.</i> 38. <i>I feel robbed of my life.</i> 39. <i>Even though I don't believe that we can reach peace, I do think that we can find a way to live together without violence.</i> 40. <i>I believe that nearly everyone, from different religions and cultures, pray for peace (and that most people are not terrorists).</i> 41. <i>I am afraid that without a ceasefire, our historical narratives will become even darker.</i>	27. <i>I am so terribly angry about what has happened both a long time ago as well as recently.</i> 28. <i>I am afraid that a genocide could happen again.</i> 29. <i>I am afraid to lose face.</i> 30. <i>I need to feel safe there where I am at home.</i>
--	--

Epilogue

Just think of what arguments the parent, the child, Stefano and Carla could be using, or Palestinians and Israeli and their allies are using instead of foundations like the ones listed above.

To realize this transformation, we should not use arguments but foundations, we need to go in depth and become conscious of what the foundations of both sides are, and then communicate on the basis of them in an open and respectful way (Fig. 3). This can happen from the level of adult-

child, through the one among adults and between groups to the interethnic, interreligious and intercultural level.

If we shift our approach to conflict resolution and our ways of dealing with differences from the Major-minor Model to the Equivalency Model, and if we learn to engage with our children in an Equivalent manner, we lay the basis for a profound transformation of society. The more people adopt this approach, the more we move away from negative judgment and prejudice toward respect and tolerance, from violence and war toward collective well-being and lasting peace.

References

For more detailed information: www.patpatfoort.be.

Patfoort, P. (1992). *Costruire la nonviolenza: Per una pedagogia dei conflitti*. La Meridiana.

Patfoort, P. (1995). *Uprooting violence: Building nonviolence*. Cobblesmith.

Patfoort, P. (2001). *I want, you don't want: Nonviolence education*. Cobblesmith.

Patfoort, P. (2010). *Io voglio, tu non vuoi. Manuale di educazione nonviolenta*. Pisa University Press.

Patfoort, P. (2011). *Difendersi senza aggredire: La potenza della nonviolenza*. Pisa University Press.

Patfoort, P., & Delmé, A. (2013). *Jef e Lien: Disegni e schemi per lavorare con ragazzi sui litigi ed i conflitti*. Edizioni Melagrana.

Places of memory, places for (peace) education?

Elena Monicelli and Elena Bergonzini

Abstract Memory, and in particular visiting places of memory, is generally seen as an effective tool to put an end to further violence, a talisman against the expression of evil, a useful practice to promote peace. Nevertheless reality states that the narration of the horror is not enough to vaccinate against the horror. The Peace School Foundation of Monte Sole elaborates an educational proposal in order to – even 80 years later – make historical events fruitful to build a nonviolent and just living together.

Luoghi di memoria, luoghi di educazione (alla pace)?

Gli eccidi di Monte Sole e la loro memoria

L'area di Monte Sole è un territorio collinare situato tra le valli del fiume Reno e del torrente Setta, nella parte meridionale della provincia di Bologna. Durante la Seconda guerra mondiale era abitata da circa 2000 persone. L'ultima linea del fronte, la Linea Gotica, passava poco lontano e rappresentava la retroguardia difensiva del confine meridionale del Terzo Reich nazista. Dall'ottobre 1943 era attiva nell'area una brigata partigiana chiamata Stella Rossa, composta principalmente da elementi locali di diversa matrice politica e culturale. La brigata agiva con operazioni di sabotaggio finalizzate a disturbare sia la presenza che la ritirata nazista.

Nell'estate del 1944 si stanziò nell'area la 16^a divisione corazzata granatieri *Reichsführer* delle SS comandata da Max Simon che decise, pianificò e attuò un'operazione militare per il rastrellamento del «territorio

nemico» e per debellare la presenza partigiana, le cui attività venivano definite «attività di bande e banditi».

Nelle prime ore del 29 settembre 1944, quattro compagnie appartenenti al battaglione esplorante della divisione, sotto il comando del Maggiore Walter Reder, partirono dalla valle del Setta alla volta delle colline di Monte Sole dove si sospettava fossero i partigiani. Altre unità erano dislocate nella valle del Reno per accerchiare tutta la zona. L'operazione si svolse in ottemperanza alle teorie dell'esercito tedesco sulle operazioni di anti-insurrezione che furono sviluppate e messe a punto sul fronte europeo orientale. La manovra nazista centrò l'obiettivo: entro poche ore la brigata fu annientata e i partigiani resi inoffensivi, costringendo i più alla fuga durante la notte. L'operazione si è ripetuta secondo le stesse modalità fino al 5 ottobre. Le vittime furono praticamente tutte civili: solo 7 soldati nazisti furono uccisi e circa 20 partigiani uccisi o feriti o fatti prigionieri. I nazisti bruciarono le case e uccisero gli animali. Il bilancio dei sette giorni di massacro ha raggiunto la cifra di 770 vittime, tra cui 216 bambini*, 142 anziani* e 316 donne.

L'operazione è stata pianificata a tavolino e non è stata pensata come reazione a particolari azioni della resistenza partigiana, la quale, da un punto di vista militare, era alquanto debole. Gli eccidi di Monte Sole non possono essere annoverati quindi sotto la categoria della rappresaglia, ma sono un'operazione militare finalizzata al massacro.

L'operazione fu un successo dal punto di vista nazista: l'area, i suoi abitanti e con loro ogni possibilità di resistenza erano stati annientati (Baldissara & Pezzino, 2009).

L'operazione provocò un lacerante trauma sia nelle famiglie che nella comunità intera, che infatti decise di organizzare una cerimonia in memoria delle vittime già a partire dal settembre/ottobre 1945 (Paselli, 2021).

Ma è già nell'immediato dopoguerra che la più grande strage di civili dell'Europa occidentale perde le sue coordinate storiche per tramutarsi in racconto storico tragico ed epico, puntuale e mitico allo stesso tempo, in cui l'orrore e l'eroismo disegnano chiaramente il bene e il male, la parte giusta e quella sbagliata.

Incassata fra le scoscese rupi e le verdi boscaglie dell'antica terra etrusca, Marzabotto preferì ferro, fuoco e distruzioni piuttosto che cedere all'oppressore. Per quattordici mesi sopportò la dura prepotenza delle orde teutoniche che non riuscirono a debellare la fierezza dei suoi figli arroccati sulle aspre vette di Monte Venere e di Monte Sole sorretti dall'amore e dall'incitamento dei vecchi, delle donne e dei fanciulli. Gli spietati massacri degli inermi giovanetti, delle fiorenti spose e dei genitori cadenti

non la domarono ed i suoi 1830 morti riposano sui monti e nelle valli a perenne monito alle future generazioni di quanto possa l'amore per la Patria¹.

Anche se il contesto generale è cambiato diverse volte nel corso di questi 80 anni dalla fine della Seconda guerra mondiale, la memoria dell'eccidio è stata scolpita così bene che è rimasta praticamente inalterata, a parte poche modifiche, diventando una sorta di rifugio sicuro in cui è possibile trovare certezze nei tempi difficili della società (Dei, 2007).

Nel testo citato si possono ritrovare infatti tutti i *topoi* del discorso pubblico italiano all'indomani della fine dell'esperienza delle guerre coloniali della monarchia, della dittatura fascista, della Seconda guerra mondiale e di una lacerante guerra civile (Focardi & Groppo, 2013). Il dato da cui si parte è quello dell'esistenza di un'oppressione e nell'identificazione di questa oppressione con la Germania nazista (cfr. *orde teutoniche*). Si sottolinea quindi la natura orgogliosa e valente della popolazione – che vanta una lunga tradizione, risalente al tempo degli Etruschi – che sceglie (cfr. *preferi*) di non allinearsi a questa oppressione, pur nella consapevolezza delle immani perdite che ne possono conseguire (cfr. *1830 morti*²). Ecco quindi che il carattere “resistente” degli italiani e delle italiane diventa talmente evidente da poter essere riconosciuto anche dalle generazioni successive e da rappresentare il vero attaccamento alla propria terra e alla propria storia, in contrapposizione alla nazionalistica propaganda fascista (cfr. *amor di Patria*).

Tanto quanto il nazismo tedesco anche il fascismo nostrano è interpretato come un corpo esterno ed estraneo, e anche quando necessariamente riconosciuto come componente interna, rappresentato come non così violento, duro e inscalfibile come l'omologo d'oltralpe ma anche come portatore di modernità e progresso, di ordine e di senso.

¹ Motivazione al conferimento della Medaglia d'oro al Valor Militare al Comune di Marzabotto da parte del Presidente della Repubblica Italiana Luigi Einaudi, 1949.

² Il testo della medaglia indica 1830 caduti, come dato complessivo degli uccisi dai nazifascisti in un territorio più ampio di quello comunale (fra Monte Venere, nel comune di Monzuno e Monte Sole, nel comune di Marzabotto), dall'8.9.1943 al 1.11.1944. Tuttavia, successivamente e per lungo tempo, questa cifra venne accreditata come indicativa del numero nella “strage di Marzabotto”, del 29.9-5.10.1944. Puntuali ricerche editate nel 1994 dal Comitato Regionale per le Onoranze ai Caduti di Marzabotto hanno però dimostrato e chiarito che uccisioni e violenze per mano di nazisti e fascisti, colpirono i comuni di Marzabotto, Monzuno e Grizzana Morandi durante l'estate e l'autunno 1944 e causarono complessivamente la morte di 955 persone, in gran parte donne, vecchi e bambini. In particolare, nella strage nazista del 29.9- 5.10. 1944 morirono 770 persone. Marzabotto, Monzuno e Grizzana Morandi ebbero poi anche 721 morti per cause varie di guerra. Il numero complessivo dei caduti dei tre Comuni ammonta perciò a 1676, da ricondurre a cause diverse.

L'approccio della Scuola di Pace di Monte Sole

Così costruita, la memoria viene considerata come un efficace strumento di modellazione del futuro: in particolare la memoria degli eventi tragici del passato, di questo evento tragico “scolpito” in una medaglia, è ritenuta antidoto al ripetersi degli stessi in futuro.

In questo andirivieni tra passato e futuro, tuttavia, ci si scorda (sic!) che la pratica si dispiega in un tempo presente, ben determinato e caratterizzato. Ci si scorda cioè che la memoria collettiva è funzionale agli interessi, alle sensibilità e ai progetti di chi la gestisce, e che i filtri culturali che selezionano gli episodi ritenuti memorabili dipendono dalle preoccupazioni e dai ‘pensieri dominanti’ delle società a cui fanno capo (Pisanty, 2012).

In altre parole, la memoria non serve per determinare come sarà il futuro ma è funzionale alla rappresentazione delle identità del presente. La memoria pubblica o collettiva serve dunque primariamente a creare un forte senso di identità e di appartenenza al gruppo, a nutrire l’attaccamento che ciascun membro nutre per quel gruppo: in sostanza a rafforzare il sistema di potere.

Se questo è vero, come conciliare gli scopi della costruzione memoriale collettiva con quelli dell’educazione alla pace (Agamben, 1998; Bacchi, 2010; Brusa, 2022; Davis, 2020; Todorov, 2004)?

Ovvero, può Monte Sole essere un luogo che educa alla pace e non la culla per la costruzione di nuovi monoliti identitari destinati a infrangersi l’uno contro l’altro?

L’originalità del progetto della Scuola di Pace consiste nel fare educazione su un luogo di memoria del quale si prendono in considerazione tutte le stratificazioni, non ultima la sua rinascita come luogo di bellezza e di pace (Norberg-Schulz, 1979). In questo senso, il luogo non è un ambiente neutro e sostituibile, ma potenzialmente predispone già chi prende parte alle attività all’ascolto e al riconoscimento degli e delle altr* partecipanti.

Questa predisposizione deve essere comunque sostenuta da pratiche educative che facilitino l’appaesamento (Baiesi & Cova, 1999) preferendolo allo spaesamento. Fare educazione su di un “luogo del trauma” non può prescindere da una profonda riflessione sul luogo come rappresentazione e sulle sue differenti e talvolta dissonanti componenti. L’azione del processo educativo è infatti quella dello “smontaggio” dell’immagine “costruita” sul luogo e attraverso di esso e di conseguente trasformazione della commemorazione autoassolutoria e del rito identitario in spazio/tempo di riflessione pluriversa che apre a interrogativi imprevisi su azioni e linguaggi

Il laboratorio sui luoghi del massacro

Dal racconto della storia e della memoria di Monte Sole si possono sviluppare percorsi storici, etici e civici. La lentezza del camminare sui luoghi, così come lo svolgere attività direttamente in alcuni di essi, offre il tempo e lo spazio necessari per entrare in contatto con quei territori e sentirli.

Un luogo del trauma non necessariamente va spiegato, ma sicuramente va esperito, ovvero richiede la presenza fisica in modo che le impressioni raccolte dal corpo possano alimentare e interagire con le sensazioni e le emozioni nonché con i pensieri e i ragionamenti (cfr. Baiesi, 2003).

Il primo progetto educativo con cui di fatto nasce la Scuola di Pace è il campo estivo residenziale con adolescenti italian*, tedeschi*, israeliani* e palestinesi, che fornisce l'impostazione dei successivi progetti educativi: l'approccio bottom-up (Bergonzini & Monicelli, 2020 e 2022).

Il laboratorio non è dunque mai uguale a se stesso ma diversamente focalizzato sia in relazione agli argomenti che si approfondiscono sia - e primariamente - modellato sulle caratteristiche dei/le partecipanti.

Le modalità che si utilizzano di preferenza conducono quindi alla coeducazione: tutt* fanno parte di un processo di apprendimento collettivo e reciproco nel quale i/le facilitatori/trici imparano quanto i/le partecipanti. Informazioni e nozioni non vengono trasmesse, ma messe a disposizione di tutt* per avviare un processo di riflessione. Si è scelto di lavorare con un approccio dal basso verso l'alto: i/le nostr* educatori/trici hanno tra i propri obiettivi prioritari quello di promuovere la partecipazione, creando situazioni in cui tutt* i/le partecipanti alle sessioni laboratoriali abbiano la possibilità di esprimersi.

In questo senso la scelta del setting, ossia dell'ambiente in cui si lavora, risulta essere un requisito fondamentale: la disposizione dei/le partecipanti in cerchio, il numero ridotto per gruppo di lavoro, il prendersi cura dell'agio di ognun* sono elementi essenziali e caratterizzanti.

Non sempre le attività prevedono il racconto completo ed esplicito di quanto avvenne a Monte Sole. Tuttavia, anche quando non si narra nei dettagli la storia del luogo, essa è comunque presente: Monte Sole come "sfondo integratore" (Zanelli, 1986) che "tiene insieme" tutte le componenti sia del lavoro sia dell'essere umano.

Vengono svolte principalmente attività laboratoriali sui luoghi, conservando una dimensione intima. Non tutte le attività, tuttavia, sono possibili in ogni sito. Alcuni richiedono silenzio e ascolto, altri si prestano anche ad attività ludiche. Sono proprio le stratificazioni della memoria che consentono attività di diverso genere e usando i contenuti come strumenti e

non come fini, decostruendo cornici e non detti, è possibile dialogare e crescere, al di là di ruoli e valutazioni (Bergonzini, 2023).

L'avvio del processo educativo

Nella pratica esperienziale della Scuola di Pace di Monte Sole la decostruzione della stratificazione si svela esattamente attraverso il processo educativo. Esso, attivando nei/lle partecipanti la sfera fisica, emozionale e cognitiva e partendo dall'analisi del comportamento dei perpetratori, con l'accortezza di non ridurre le analogie a uguaglianze, mira a individuare in diversi fattori che si possono annoverare come fondamentali nella genealogia della violenza nazista e fascista, dispositivi e meccanismi che fanno parte del nostro quotidiano stare insieme: la propaganda e la pubblicità; l'educazione; i mezzi di comunicazione di massa; l'imposizione rigida di modelli e identità; la costruzione e la reiterazione, consapevole e non, di stereotipi, pregiudizi e stigmi; l'esclusione, il razzismo e la discriminazione; l'obbedienza all'autorità; la ricerca del prestigio sociale; il conformismo e l'adeguamento alla pressione del gruppo; la categorizzazione e la disumanizzazione dell'altro attraverso il linguaggio verbale e delle immagini; la socializzazione del rancore; la costruzione del capro espiatorio e di identità oppositive noi/loro (Browning, 1995; Levi, 1986, Milgram, 1975; Traverso, 2002).

In questo riconoscimento dei meccanismi di violenza quotidiani l'analisi critica prevale sul giudizio, la comprensione e la decostruzione sulla condanna e sulla trasmissione valoriale sotto forma di comandamento. Il conflitto e la crisi, una volta nominati e riconosciuti, possono diventare veicoli di cambiamento positivo (Monicelli, 2017).

Una cultura di pace infatti non è una cultura che nega l'esistenza del conflitto. Al contrario, essa ci insegna a riconoscerlo e accettarlo, come presenza costante e non necessariamente negativa in sé, purché ne diventiamo consapevoli, impariamo a riconoscerne i diversi aspetti, ad agire su di essi, trasformandoli in modo creativo, in forme nonviolente; purché impariamo a comprendere e accettare che esso appartiene alla quotidianità del nostro vivere (Patfoort, 1992; Thomas & Kilmann, 1974).

La pace come pratica educativa

A questo proposito, per poter attivare pienamente le risorse emotive, cognitive, sociali di chi partecipa alla pratica educativa, è necessario

considerare la pace non come un contenuto da insegnare, ma come un'esperienza. Un passaggio essenziale è quello che Paulo Freire definisce "umanizzazione": solo attraverso l'umanizzazione uomini e donne possono iniziare un processo di consapevolezza personale e sociale che consente il riconoscimento della complessità di un tema. L'educazione alla pace, insomma, non può limitarsi all'educazione "bancaria" (Freire 1971), ossia al trasferimento di contenuti e nozioni.

A molti educatori ed educatrici può, ad esempio, sembrare una perdita di tempo imparare i nomi dei partecipanti all'attività, ma essere in grado di chiamarsi per nome è una delle condizioni necessarie per poter lavorare assieme (Gordon, 2005). Nei nostri laboratori ci sono alcuni passaggi che non possono essere trascurati o eliminati, perché fanno parte del processo di umanizzazione: si imparano i nomi, si fanno giochi di conoscenza e poi si procede con le altre attività. Nel caso di attività con classi scolastiche non è infrequente che ci venga chiesto di "tagliare" la parte iniziale, percepita come una perdita di tempo. Questa richiesta segue la logica dell'"educazione bancaria" e si basa sull'importanza di enunciare contenuti, a prescindere dal fatto che esistano o meno le condizioni perché tali contenuti vengano effettivamente problematizzati ed elaborati.

È utile affrontare un ultimo punto centrale, ovvero la condizione di chi fa educazione alla pace. Chi lavora in questo ambito non ha sempre una formazione pedagogica, anzi, molto spesso si tratta di persone che credono fortemente in alcuni valori e decidono di volerli "insegnare", esponendosi però ad alcuni rischi.

Innanzitutto, se l'intelligenza emotiva rappresenta una risorsa importante nel processo di apprendimento nell'ambito dell'educazione alla pace, è altrettanto vero che il/la conduttore/trice deve essere estremamente consapevole e dotato* di strumenti che consentano di stimolare i processi di apprendimento in modo etico e responsabile. Ad esempio, leggere un diario di un soldato nazista che effetti potrebbe produrre in una persona mediamente empatica?

Le attività pratiche in educazione non sono sufficienti ad apprendere, tantomeno se si tratta di esperienze di gruppo, come ad esempio i giochi cooperativi in cui la prospettiva individuale a volte diventa prospettiva collettiva. Si rende quindi necessaria una riflessione partecipata sull'esperienza, nella quale i/le partecipanti esprimano un'elaborazione di ciò che hanno vissuto nell'esperienza (Dewey, 1933).

Negli anni la Scuola di Pace di Monte Sole ha acquisito una grande esperienza e consapevolezza circa il fatto che lavorare sulla tematica dei conflitti non significhi solo tentare un inizio di guarigione o di processo di

riconciliazione in casi di guerra o post-guerra tra comunità o stati. Ma che altro significa?

L'educazione alla pace può essere praticata in qualsiasi contesto, può risultare utile in caso di conflitti sociali o interpersonali e in ogni caso, promuove consapevolezza rispetto ad azioni e convinzioni di chi ne beneficia.

Educazione di educatrici ed educatori

Esiste dunque un bisogno permanente di acquisizione di strumenti di supporto per i/le professionist* che sono impegnat* nel lavoro educativo.

Coloro che lavorano in questo specifico ambito sono infatti espost* allo stesso disagio, sofferenza e traumi che colpiscono i/le giovani che stanno cercando di aiutare. Accade quindi che l'empatia e l'insorgere di un senso di colpa possano portare a situazioni di *burnout* e a fallimenti educativi.

Maturare consapevolezza sul concetto di vittima

Uno dei punti critici in questo ambito è senz'altro la questione della definizione del concetto di *vittima*: molto spesso i/le giovani che soffrono rivendicano con forza il proprio status di vittima, che si manifesta nel racconto estremamente doloroso delle storie di vita.

Se da un lato il bisogno è del tutto comprensibile e va preso in seria considerazione, dall'altro educatori/trici non adeguatamente format* o che non hanno strumenti per affrontare il trauma e la sofferenza possono subire l'empatia. Uno dei rischi più frequenti è quello della vittimizzazione: se educatori/trici lavorano con persone considerate come appartenenti a una categoria di "vittime", la loro pratica educativa deve essere ancora più consapevole. In questi casi, infatti, a volte l'educatore/trice attivista potrebbe decidere, in base ai propri stereotipi, che una categoria è vittima o *più* vittima.

Sulla cultura della vittimizzazione sono stati scritti diversi saggi, tuttavia qui interessa sottolineare quanto sia delicato per una "vittima" sentirsi vittimizzata. L'educatore o l'educatrice potrebbe finire per avere una sorta di contagio emotivo, al punto di iniziare a parlare "della" vittima, anziché "con" la vittima. D'altronde le persone identificate come vittime sono, come tutt*, persone complesse, composte da tante stratificazioni e essere ridotte alla loro condizione di vittima non sempre le mette a proprio agio.

Sapersi posizionare in un conflitto

Un altro punto critico riguarda il riconoscimento delle diverse posizioni nel conflitto. Può capitare infatti che educatori e educatrici si sentano coinvolti* ed empatizzino con una parte. In questo caso, esistono problematiche relative alla gestione delle proprie personali opinioni ed esperienze. Verbalizzarle significherebbe creare situazioni asimmetriche, poiché il ruolo dell'educatore/trice dovrebbe essere di facilitazione e promozione della partecipazione.

Non verbalizzare però il coinvolgimento di un/a educatore/trice nel conflitto può rappresentare un condizionamento e porterebbe a frustrazioni da parte dei/lle partecipanti.

È inoltre possibile che la posizione assunta da educatori/trici venga messa in discussione dagli/lle stess* partecipanti perché li/le possono ritenere estrane* alla loro personale esperienza. La più volte citata acquisizione di strumenti di sostegno all'educatore/trice passa necessariamente attraverso la consapevolezza delle proprie posizioni, emozioni e bisogni che rischiano di interferire con la qualità del lavoro e con le sue motivazioni, se non gestite ed elaborate efficacemente.

Evitare il burnout

Un ulteriore argomento rilevante nel contesto dell'educazione alla pace è il rischio di burnout, con conseguente dispersione di competenze e professionalità che potrebbero risultare utili in contesti particolari. La sindrome del burnout infatti riguarda soprattutto professioni ad alto contenuto relazionale e può portare ad esaurimento fisico ed emozionale, derivante dal sovraccarico emozionale, quando ci si sente sopraffatti da richieste. Ci si sente svuotati, senza energia e con l'angoscia di non essere in grado di dare qualcosa alle altre persone. Può inoltre portare alla depersonalizzazione, ossia allontanamento o considerazione dei soggetti con cui si lavora come individui non complessi così come alla riduzione della realizzazione personale, in cui si percepisce la propria inadeguatezza rispetto al proprio lavoro. Nel caso specifico dell'educazione alla pace, tutto questo potrebbe rappresentare per educatori e educatrici un tradimento dei propri ideali.

Educare alla pace, dunque, significa provare a condividere valori non solo attraverso i contenuti ma anche attraverso il modo in cui si svolgono le

attività, prevedendo una presa in carico “olistica” di chiunque faccia parte di quel processo educativo, partecipanti ed educatori/trici.

Come dice Charles Villa-Vicencio, dopo la sua esperienza alla Commissione Verità e Riconciliazione in Sudafrica, «riconoscere la possibilità del male in ciascuno di noi chiama in causa l'importanza di assumerci l'impegno di fare in modo che il male del passato non debba più ripetersi in futuro».

Bibliografia

- Agamben, G. (1998). *Quel che resta di Auschwitz*. Bollati Boringhieri.
- Bacchi, M. (a cura di). (2010). *La memoria di un viaggio*. Edizioni Artestampa e Fondazione Villa Emma.
- Baiesi, N. (2003). Storia e memoria: percorsi educativi attraverso i luoghi. In A. Chiappano & F. Minazzi (a cura di), *Il presente ha un cuore antico: atti del seminario residenziale sulla didattica della Shoah, Bagnacavallo, 16–18 gennaio 2003* (pp. 179–188). Thélema.
- Baiesi, N., & Cova, G. (1999). Educare a partire dai luoghi. In T. Matta (a cura di), *Un percorso della memoria. Guida ai luoghi della violenza nazista e fascista in Italia* (pp. 140–151). Electa.
- Baldissara, L., & Pezzino, P. (2009). *Il massacro. Guerra ai civili a Monte Sole*. Il Mulino.
- Bendaña, A., & Villa-Vicencio, C. (2002). *La riconciliazione difficile*. EGA.
- Bergonzini, E. (2023). Il luogo di memoria come opportunità educativa. In F. Monducci & A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria*. UTET.
- Bergonzini, E., & Monicelli, E. (2020). Dar voce al silenzio. L'esperienza dei campi di pace a Monte Sole | Giving voice to silence. The experience of the peace camps at Monte Sole. *Educazione Aperta*, (8), 17–36. <https://www.educazioneaperta.it/dar-voce-al-silenzio-lesperienza-dei-campi-di-pacea-monte-sole.html>.
- Bergonzini, E., & Monicelli, E. (2022). *Memory will teach us something*. The Global Initiative for Justice, Truth and Reconciliation.
- Browning, C. R. (1995). *Uomini comuni*. Einaudi.
- Brusa, A. (2022). Educazione “della” memoria contro educazione “alla” memoria. *Historialudens*. <http://www.historicaludens.it/didattica-della-storia/447-educazione-della-memoria-controeducazione-alla-memoria.html>.
- Davis, L. (2020). *The past can't heal us: The dangers of mandating memory in the name of human rights*. Cambridge University Press.
- Dei, F. (2007). Storia, memoria e ricerca antropologica. In C. Gallini & G. Satta (a cura di), *Incontri etnografici. Processi cognitivi e relazionali nella ricerca sul campo* (pp. 40–67). Maltemi.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Focardi, F., & Groppo, B. (2013). *L'Europa e le sue memorie. Politiche e culture del ricordo dopo il 1989*. Viella.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Gordon, T. (2005). *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*. La Meridiana.
- Milgram, S. (1975). *Obbedienza all'autorità*. Bompiani.
- Monicelli, E. (2017). Challenging the roots of prejudice: the Monte Sole case study. In D. Walters, D. Laven & P. Davis (Eds.), *Heritage and Peacebuilding* (pp. 165–178). Boydell & Brewer.
- Monicelli, E. (2020). Da paesaggio violentato a paesaggio ridotto: il caso di Monte Sole sotto la lente dell'educazione alla pace e alla cittadinanza. In G. Vecchio & G. Gotti (a cura di), *Il paesaggio violentato: le due guerre mondiali, le persone, la natura*. Viella.
- Norberg-Schulz, C. (1979). *Genius loci: Paesaggio, ambiente, architettura*. Electa.
- Paselli, C. (2021). *Vivere, nonostante tutto*. Zikkaron.
- Patfoort, P. (1992). *Per una pedagogia dei conflitti*. La Meridiana.
- Pisanty, V. (2012). *Abusi di memoria. Negare, banalizzare, sacralizzare la Shoah*. Mondadori.
- Thomas, K.W., & Kilmann, R.H. (1974). *Thomas-Kilman conflict mode instrument*. XICOM.
- Todorov, T. (2004). *Memoria del male. Tentazione del bene*. Garzanti.
- Traverso, E. (2002). *La violenza nazista. Una genealogia*. Il Mulino.
- Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare: progettazione didattica, integrazione e strategie di apprendimento*. Cappelli.

Sometimes making something leads to nothing... **On the peaceful nature of artistic practice using the example of Frances Alÿs**

Stephan Schmidt-Wulffen

Abstract Since 2008 dokartist Frances Alÿs documents children's games. It implies a dispositive that positions the author in a specific relation to the community documented. The text explains how this dispositive developed over years and through different media. Observing, drawing, performing, finally filming are characterized by a continuous practice, for which the metaphor of *walking* holds. *Walking* is an important aspect concerning the new positioning of authorship in a community of practice – center of Alÿs' artistic work. It is not the message of art that contributes to a more peaceful society, but the habitus of artists as part of a community of practice.

Sometimes making something leads to nothing... **Zur Friedfertigkeit künstlerischer Praxis am Beispiel Frances Alÿs**

Einleitung

Die Kunstgeschichte ist voll von Beispielen politischen Protests: Von Picassos Friedenstaube über Geral Holtoms Friedenszeichen, von George Grosz' anklagenden Zeichnungen bis zu dem berühmten Poster der Art Workers' Coalition, *Q. And babies? A. And babies!* (1970).

Auch wenn uns diese Parteinahmen immer wieder berühren, zum Frieden haben sie wenig beigetragen. Frieden wird von Politiker:innen geschlossen, die Zivilgesellschaft kann dabei einen gewissen Druck ausüben. Die künstlerische Klage, das von Künstler:innen gelieferte Symbol bleibt immer nur ein Emblem dieser Proteste. Die Frage nach der Friedensfähigkeit der Kunst lässt sich so nicht beantworten. Sie liegt nicht in den Bildern, die zum Label einer politischen Überzeugung werden. Sie liegt auch nicht in den

politischen Meinungsäußerungen der Kunstszene, die häufig nicht mal das Niveau eines Leitartikels erreichen.

Die Moral der Kunst geht, wie ich gerne am Beispiel des Künstlers Francis Alÿs zeigen möchte, unauffälligere Wege. Sie liegt in den Maßstäben künstlerischer Praxis, die aus den Werken herausgelesen werden muss. Individuelles Tun wird dabei in komplexer Weise paradigmatisch, weil es nicht nur das eines einzelnen ist, sondern – qua Praxis – von den Beiträgen anderer Künstlerinnen und Künstler mitgeprägt ist. Sie wirkt auch in der Kunstrezeption modellhaft, sofern sie von ihren Rezipientinnen und Rezipienten ein Mittun verlangt.

Kinderspiele

Vor einiger Zeit sah ich Frances Alÿs' Sammlung von Kinderspielen: Rund 30 Videoprojektionen, die der Künstler mit seinem Team in der ganzen Welt aufgenommen hat: Kinder, die in einem Autoreifen halsbrecherisch einen riesigen Abraumberg einer Kobalddmine hinunterrollen (#29: *La roue, Lubumbashi, DR Kongo*, 2021); Kinder, die in Mexiko mit Spiegelscherben und Sonnenlicht ein Shootdown nachstellen (#15: *Espejos, Ciudad Juarez, Mexico*, 2013); Kinder, die ein Rennen mit bunt bemalten Schnecken veranstalten (#31: *Slakken, Pajottenland, Belgien*, 2021). Alÿs bemüht sich, archetypische Beschäftigungen von Kindern – wie z.B. die ‚Reise nach Jerusalem‘ (#12: *Musical Chairs, Oasaka, Mexiko*, 2012) – in allen Ländern der Welt aufzuspüren und sie so darzustellen, als herrsche in ihnen eine kindliche Vernunft vor allen Kalkülen der Erwachsenen. Manchmal geht es aber auch darum, Spiele vor dem Vergessen zu bewahren (#28: *Nzamgo, Tabacongo, DR Congo*, 2021). Dann spiegeln diese Dokumente in subtiler Weise die politische Situation des Landes. Etwa bei den Jugendlichen im Irak, die Fußball ohne Ball spielen, weil der Islamische Staat das wirkliche Spiel mit dem Tod bestraft (#19: *Haram Football, Mossul, Irak*, 2017). Zur künstlerischen gesellt sich eine sozial verfasste Poesie, die die politisch abgründige Situation in einer starken emotionalen Bildhaftigkeit bannt. Alle diese Videos scheinen für die Utopie eines friedvollen Lebens zu stehen.

Wenn die Frage im Raum steht, ob Kunst zum Frieden beitragen kann, dann möchte ich hier beginnen: Nicht mit allgemeinen Thesen, nicht mit gut gemeinten Parolen. Sondern mit spezifischem Verhalten, einem künstlerischen Produzieren mit Anspruch auf Beispielhaftigkeit; mit einer Praxis, die Frieden nicht einfach als ein erstrebenswertes Gut darstellt, sondern als Haltung lebt. Mit einer sensiblen künstlerischen Praxis, die wie

eine private Sprache über Jahre entwickelt wurde und die ganz selbstverständliche Achtung vor den Mitarbeiter:innen, vor den Mit-Menschen, vor den unterschiedlichen politischen Umfeldern, vor der Maßstäblichkeit der verwendeten Medien zeigt.

Deshalb betrachte ich mit Ihnen dieses ebenso elementare wie komplexe Tun des Künstlers Francis Alÿs. Um zu verstehen, wie es die Maßstäblichkeit gefunden hat, mit der es für eine humane Gesellschaft einsteht, müssen wir allerdings seine Entwicklung untersuchen, die erst zentrale Interessen des Künstlers zutage treten lässt.

„Ein Video machen“, das klingt ziemlich simpel, zumal für die Ohren einer Gesellschaft, die ihr Leben kontinuierlich in den sozialen Medien kommuniziert. Tatsächlich – man sieht es Alÿs’ Filmen an – ist es eine langwierige und komplexe Arbeit, die viel Planung und Koordination voraussetzt. Jedes Spiel mit seinen verschiedenen kulturellen Hintergründen verlangt eine andere Dramaturgie. Bei jedem Spiel muss der Kontext in spezieller Weise beachtet und visuell eingeführt werden. Das geschieht bei verschiedenen Ortsbesuchen im Dialog mit einem Team, das zusammen mit dem Künstler diese Filmsprache entwickelt hat. Aber auch die Kinder sind an der Inszenierung beteiligt, die ihr Spiel auch nicht einmal aufführen, sondern so lange wiederholen, bis alle Teilnehmer mit der bildlichen Wiedergabe einverstanden sind. Hier stoßen wir auf ein erstes Leitmotiv in der künstlerischen Praxis von Alÿs: sein Verhältnis zu einer Gemeinschaft, das er durch eine spezifische Form der Produktion zu regeln sucht. Alÿs scheint nicht in die Position eines individuellen Autors geraten zu wollen, mit dem die Wirklichkeit in Urheber, Mitwirkende, Zuhörer:innen geteilt wird. Seine Projekte sind immer auch ein Mittel, um Autorschaft neu zu leben. Dazu gehören die ökonomischen Gegebenheiten: Jedes Kind erhält eine Kopie des Films, es wird für seine Arbeit bezahlt wie auch alle anderen Beteiligten. Die Filme selbst sind unverkäuflich und im Internet für alle kostenlos zugänglich. (Alÿs finanziert das mit seinen Miniaturgemälden, die er dem Kunstmarkt zur Verfügung stellt. Der wird, so in eine umfassendere künstlerische Praxis „eingesetzt“, dabei selbst zum Bild).

Der Künstler und seine Community: Autorschaft

Als Alÿs 1990 in Mexiko-City strandet, ist er überwältigt von den städtischen Lebensformen, die so gar nicht zu den Vorstellungen und Gewohnheiten eines Mitteleuropäers passen. Die Regularien europäischer Ordnungsmächte scheinen in dieser Metropole nicht rigide zu wirken: Menschen schlafen auf der Straße (*Sleepers* I, II, 2001); mangels technischer

Transportmittel jonglieren Lieferanten Waren in nahezu zirkensischen Dimensionen (*Ambulantes*, 1992–96). Ein wichtiger Indikator sind die herrenlosen Hunde, die die Stadt bevölkern und wie selbstverständlich Teil der Öffentlichkeit sind. Doch dem diplomierten Architekturhistoriker genügt bald die Rolle des unbeteiligten fotografierenden Beobachters, des *Turista*, nicht mehr. Als Performer betritt er aktiv die Bühne des öffentlichen Lebens und zielt auf Reaktionen seiner Gegenüber, die ihr Wirklichkeitsverständnis kenntlich werden lassen.

The Collector (1990–92) ist ein aus Magneten zusammengesetzter Hund auf Rädern. Wie ein Kind zieht der erwachsene Mann mit seinem metallenen Spielzeughund, der für ihn kleinteiliges Altmetall aufliest, durch die Straßen. Das *Paradox of Practice* besteht 1997 darin, dass der Künstler einen schweren Eisblock solange durch die Straßen schiebt, bis er sich – inzwischen ist es Abend – vollkommen aufgelöst hat. «*Sometimes making something leads to nothing*», sagt Alÿs. Jetzt jedenfalls stehen dem Künstler zwei verschiedene Autorenpositionen zur Verfügung, mit denen er sich jeweils in anderer Weise gegenüber dem fremden Kollektiv positionieren kann: Der ‚externe‘, beobachtende Bildermacher weicht dem Mitakteur im städtischen Leben, dessen Betätigung den BewohnerInnen von Mexiko City ebenso befremdlich erscheinen mag wie die ihren dem neuen Mitbewohner.

Das führt, neben der Kritik der Auktorialität, ein zweites wichtiges Element der Praxis von Frances Alÿs ein: Beim *The Collector* oder dem *Paradox of Practice* wird das Gehen zu einer entscheidenden Produktionsform. Bei *The Leak* (1995) durchstreift Alÿs die Stadt mit einer leckenden Farbdose und hinterlässt so einen feinen weißen Streifen auf Straßen und Gehwegen. *Fairy Tales* (1995, 1998) paraphrasiert nicht nur die Geschichte vom Ariadnefaden, sondern macht genauso wie *The Leak* das vagabundierende Gehen zum Thema. «*As long as I am walking, I am not making... As long as I am walking, I am not knowing. As long as I am walking, I am not asking...*», dichtet Alÿs 1992. Seit Baudelaire steht der Flaneur für eine alternative Erkenntnisform. Als Architekturhistoriker kennt Alÿs sicherlich auch die *dérive* der französischen Situationisten, die mit ihrem Herumstreichen in Paris eine anarchische Erkenntnisweise kultivierten. Das Gehen steht dabei, wie Alÿs’ Gedicht nahelegt, metonymisch für alle künstlerischen Artikulationsweisen, in denen sich die Inhalte im Machen ergeben. Das gilt nicht nur für die Performances des Künstlers, sondern für das Erzählen ganz allgemein. Es gilt für künstlerische, nicht-illustrative Formen von Zeichnung und Malerei. Es gilt für den Film, bei dem der Schritt von Bild zu Bild geradezu konstitutiv ist, und seiner

zeitgenössischen Variante, dem Video – einem der zentralen Produktionsmittel von Alÿs. Diese ‚schweifende‘ Erkenntnisform ist für die Re-definition der Autorenrolle genauso wesentlich wie die Gemeinschaft, an die der Autor sich richtet. Wenn – wie Kleist sagte – die Gedanken beim Sprechen entstehen, liefert sich der Autor der Sprache in ähnlicher Weise aus wie dem Kollektiv, dem er seine Performances anbietet. In beiden Fällen gibt er einen Teil seiner Macht auf und öffnet sich Einflüssen seiner Umwelt. Autorschaft verliert dabei ihren Charakter als individuelle ‚Erfindung‘. Sie gewinnt dafür die Qualität eines Indikators, mit dem sich Eigenschaften von Gesellschaft und Wirklichkeit in den künstlerischen Aktionen spiegeln.

Alÿs Performances schafften zwar ein gewisses Beteiligt-Sein, aber noch keine Zugehörigkeit.

Ab Mitte der neunziger Jahre nutzte der Künstler Dienstleistungen, um eine spezifische Form von Praxisgemeinschaft zu etablieren.

Inspiziert von den altmodischen, handgemalten Werbetafeln in den Straßen von Mexiko City's Altstadt, skizziert er Bildmotive, die er – mit interpretativem Spielraum – bei ebendiesen Malern in Auftrag gibt. *The Liar*, *The Copy of the Liar* (1994 ff) heißt eine dieser Versuchsanordnungen, *Set Theory* (1996) eine andere. Beide Titel deuten auf das Fort-Schreiten, das Alÿs hier inszeniert: Autorschaft wird hier an den Schildermaler delegiert, der einen Entwurf des Künstlers in seiner eigenen traditionellen Bildsprache interpretiert. Dabei wird er als Lügner kenntlich, weil auch sein Bild inspiriert ist von Traditionen, von der Praxis seiner Vorgänger. Das künstlerische Individuum wird hier strategisch zum Teil einer kollektiven Autorschaft gemacht. Das Ganze ist wieder ein ‚ambulatorischer‘ Prozess, bei dem die einzelnen Ergebnisse vor allem Indizien für ein Geschehen sind.

Diese geteilte Autorschaft wird ausgebaut bis hin zu Masseninszenierungen, bei denen Studierende der Universität von Lima gemeinsam ‚Berge versetzen‘. Für die iberoamerikanische Biennale 2002 bewegte eine Kette von rund 500 Studierende den Gipfel einer Sanddüne in kollektiver Aktion um 10 Zentimeter. Solche Aktionen sind organisatorisch sehr aufwendig. Sie sind häufig auch durch politische Umstände kompliziert. Als eine improvisierte Bootsbrücke zwischen Afrika und Europa 2007 zu scheitern droht, fallen Alÿs am Strand einige Jungen auf, die Steine über das Wasser tanzen lassen. Das Motiv des ersten Spiel-Videos ist gefunden.

Es ist wichtig, wie in dieser Geschichte das Kollektiv in immer präziserer Weise für das Werk positioniert wird. Zunächst ist es Objekt der Beobachtung. Bald findet der Künstler eine Möglichkeit, seine Teilhabe quasi Dienstleistung zu erkaufen. Dann gelingt es ihm, mit einem begeisternden Bild (*Berge versetzen*) das Kollektiv ins Werk zu setzen. Er

selbst ist in diesen Inszenierungen nur noch produzierender Mitspieler, tritt nicht mehr als Performer in Erscheinung. Schließlich findet sich in den Kinderspielen eine recht perfekte Strukturierung von Praxisgemeinschaften, in denen der Autor ganz im Hintergrund ist, allein schon weil es scheint, dass hier nur eine historische Tatsache dokumentiert wird.

Das gemeinsame Spiel der Kinder erscheint geradezu als Metapher für dieses versteckte Miteinander, das als solches schon einen humanistischen Wert zu tragen scheint. Der mitfühlende Betrachter der Filme ist dabei nicht nur ‚Interpret‘. Er ist eingeladen, Teil dieser Gemeinschaft zu werden. Was allerdings unsere Aufmerksamkeit auf die – im Vergleich zum heutigen Medienkonsum – geradezu archaische Zeitlichkeit künstlerischen Tuns lenkt. Es hat Alÿs viele Jahre gekostet, seine spezifische künstlerische Praxis zu entwickeln. Der kommt man als Betrachter:in innerhalb eines einzelnen Ausstellungsbesuches nicht bei. ‚Verstehen‘ von Kunst ist eben nicht das spontane Formulieren von ‚Einfällen‘ zu diesem Bild oder jenem Video. Verstehen impliziert hier einen Sozialisationsprozess, der über die eine Ausstellung hinausreicht, der die Vertrautheit mit vielen Werken des Künstlers sucht, um hinter den Einzelwerken die charakteristische, maßstäbliche ‚Sprache‘ zu erkennen. Kunst lässt sich nicht instrumentalisieren, selbst nicht für die hehrsten politischen Ziele. Aber gerade darin – man hat das früher die ‚Autonomie‘ der Kunst genannt – besteht ihr humanistischer Wert, mit dem modellhaft eine friedfertige Gesellschaft vorgeführt wird.

Anmerkung: Wesentliche Informationen, vor allem aber auch das Bildmaterial liefert die Website von Frances Alÿs: <https://francisalys.com>.

Bricks to build peace education. Let's take notes for a Manifesto

Giulia Cantaluppi

Abstract This text describes the concluding session of the 2025 PEA Conference, designed as a collaborative workshop to lay the groundwork for a shared manifesto. Through embodied practices and co-design tools, participants collectively reflected on peace education, generating initial principles and guidelines for a PEA Manifesto rooted in pedagogy, ecology, and the arts.

Why use collaborative practices for concluding an academic conference?

The act of gathering is inherently political and it constitutes the foundational condition for exchange and debate—a space for confrontation that permits conflict in the pursuit of a shared understanding. Each form of gathering, from the intimate to the public, finds expression in a specific architectural form that shapes the quality and nature of the discourse it hosts. For example, the design of a bench, a table and stools, an agora, a sauna, a mobile bar, a kiosk, a community garden, an installation for an exhibition, a rooftop, a temporary sleeping space, a shower, a stage, a public promenade are all architectural devices for gathering, confrontation and conviviality (Illich, 1973; Constructlab, 2022).

Collaborative practice is rooted in the belief that participation is central to processes of democratization from below (Cacciari, 2016). The negotiation between collective needs and individual desires, the forming of cooperative structures depend on networks built through an active involvement of the people (trust, responsibility, and shared purpose).

The PEA Conference brings together a temporary “community of purpose”: a group of individuals who, although diverse in background, converge to engage in a common process toward shared goals This

convergence enables mutual learning, support, and co-creation, as participants share experiences, offer strategies, and exchange information and knowledge (cf. Dinerstein, 2015).

The association *Temporiuso.net*, together with a wide community of practitioners, activists, collectives, and researchers across Europe, has long reflected on the value of collaborative practices as situated design experiments. These are not only theoretical exercises but practical engagements in constructing convivial societies—environments where alternative approaches to education, space, and cohabitation are imagined and tested. The association has realized numerous workshops and projects that embody these principles, using architecture, temporary reuse, and participatory urbanism to address urgent social issues (Inti, 2019).

The concluding public session of the 2025 PEA Conference—entitled *Bricks to Build Peace Education: Let's Take Notes Together for a PEA Manifesto*—was designed to begin shaping a shared manifesto and a set of action-research guidelines. To facilitate this, we employed co-design and deliberative tools derived from participatory urban planning practices developed by *Temporiuso.net* (Inti, Cantaluppi & Persichino, 2014).

Workshop: a practice of theory

How can the individual proposals from participants—panelists and workshop contributors—be synthesized with the visions of the keynote speakers into a possible PEA Manifesto? Establishing collaborative practice in equitable and inclusive ways requires first of all a framework of shared responsibility and collective vision. Only by defining common interests alongside individual roles, we can create the social capital needed for sustained cooperation (cf. Delz, Hehl & Ventura, 2020).

To embody these principles in practice (cf. Bourdieu, 2003), the workshop began by presenting the long-standing work of *Temporiuso.net* in reclaiming and reactivating disused urban spaces across Italy since 2009, experimenting collective dreams through the construction of shared visions, practices of exchange and reciprocity, and mediation of spatial conflicts. This context was important to build credibility and trust among conference participants—many of whom came from pedagogical, artistic, or academic disciplines less familiar with urban regeneration.



Fig. 1. *The Circle*

The spatial arrangement chosen for the dialogue was a circle—a symbolic and functional form that supports equal participation of everybody. The circle created a space for dialogue, breaking with traditional academic hierarchies and settings, fostering an atmosphere of openness and play. We often gather in a circle, without a circle there cannot be the necessary exchange of energy that unites body and mind; a circle is a magical space for the ritual to begin (Turner, 1999).

We opened with a simple contact and movement exercise: self-massage and gestural introductions, inspired by theatre training. Such embodied practices are rare in academic spaces but proved vital in dissolving formal barriers and encouraging engagement beyond institutional roles.

A red thread wove together the days of the conference and this concluding moment—a thread made visible in the form of a communal jar and a message board, continuously available for participants to contribute ideas toward a future PEA Manifesto (Fig. 2). This open invitation extended also to those who were unable to join the final workshop, ensuring that every voice had the potential to be included. A nearby table offered inspirational materials from other manifestos that had emerged in similar contexts, such as *Re-Bel Italy's Manifesto for the Reuse of Abandoned and Underused Spaces*, and Danilo Dolci's *Draft of a Manifesto, to the Educator That Is in Everyone in the World*.



Fig. 2. *Blackboard to collect ideas, Manifestos for inspiration*

Those who did take part in the final collective session were invited to reflect using two simple yet generative prompts: *What I/we need...*; *What I/we need to stop...*

Each participant then placed their reflections under one of three guiding questions drawn from the keynote presentations, further linking individual contributions to the broader themes of the conference (Fig. 3):

- *Can art contribute to a peaceful society?* — Stephan Schmidt-Wulffen (Free University of Bolzano/Bozen, Italy)
- *How useful is remembering the past?* — Elena Monicelli (Scuola di Pace di Monte Sole, Italy)
- *How can we very concretely make our contribution to build peace?* — Pat Patfoort ('De Vuurbloem', Belgium).

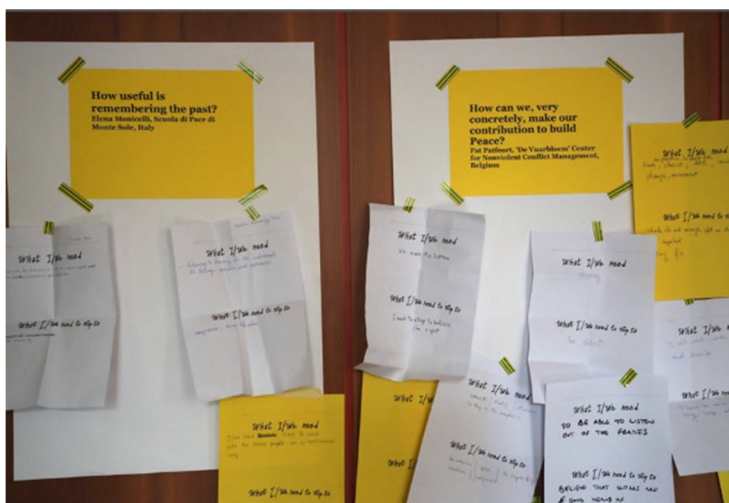


Fig. 3. Gathering ideas for PEA Manifesto

Participants were then divided into small groups (3–4 people) and asked to articulate their most urgent needs or desires for a possible manifesto for peace education, informed by the research presented at the conference (Fig 4). Each group synthesized individual reflections into a collective proposal, working from a “polintimo” perspective—“polinitimo” is a neologism suggesting the transformation of personal urgencies into collective commitments¹.

¹ Neologism: Polintimo. Coined by the collective Spaesamenti and LabCom Granara, <https://www.granara.org/it/laboratorio-di-comunita-2023>. Polintimo is an adjective that indicates the inescapable connection between what we define as intimate and those political,



Fig. 4. Groups gathered around posters

Bricks to build peace education: toward a PEA Manifesto

Academic research, conferences, and site-specific interventions can culminate in the creation of *Manifestos of Ideas*—documents that do not claim to provide definitive answers but rather open space for reflection, offer interpretive paradigms, and suggest partial solutions (Bonami & De Rita, 1988).

A manifesto—literally, a public declaration—requires at least three fundamental components: purpose, ethic, and results (Clément, 2005).

- Purpose: to undertake concrete action for peace during the PEA Conference, beginning from pedagogical and educational practices rooted in critical pedagogy, ecological awareness, and artistic research.

social and cultural roots that bind us to the present. Research, conferences, site-specific interventions, can give rise to Manifestos of Ideas, which propose food for thought, represent interpretative paradigms, postulate partial solutions.

- Ethic: a shared set of values including nonviolence, democratic engagement, responsible cohabitation, conflict transformation, hope, dialogue, resilience, activism, and conviviality.
- Results: during the restitution of group work, artist Sara Fabbri captured and reinterpreted the emergent keywords through a visual composition referencing the landscape and symbolic context of the conference. Initial key terms included: *awareness of privilege*, *beautenticity* (*beauty* + *authenticity*), *responsibility*, *connections*, *interactions*, *critical thinking*, *complex relationships*, *coherence*.

These collective insights (Table 1) lay the groundwork for the ongoing development of a PEA Manifesto—an evolving document shaped through situated practice, shared reflection, and an ethics of collaboration. These are some of the corner stones, the first ideas that emerged during the closing session for the PEA conference.

What I need: - awareness of privilege and use it to contribute to positive change; - communities where we recognise each other (and ourselves) as humans in order to find creative solutions (imagination, healing); - spaces in which 'we' can attempt to be vulnerable and empower each other (and ourselves) in which we can involve our bodies, be more embodied; - make beauty accessible through art. What I need to stop: - perpetration of the M/m model (Patfoort) in order to avoid violence, isolation, alienation, discrimination, racism...
What we need: - to reconnect with nature; - new territories of peace between nature and culture; - creativity to build new bridges between humans and other lives. Nature is all what is alive together with air, water, mother earth and fire. So how can we live together is the main research topic to generate peaceful landscapes. What we need to stop: - to think separately; - to give energy to ego-minded forces; - to be limited, by thinking that this world cannot change - to claim: ACT - to understand separateness between: humans and humans, humans and plants, humans and animal, humans and matters - we are a howl; - we are not all interconnected.

Table 1. Two examples of the resulting collective insights.

As shown in the drawing of Sara Fabbri (p. 68 of this book), our common goals (our sky) for the future are clear: joy, ecology, art, being together,

peace choice, peace society. Also, our roots we know: human fragility, past time, memory, intents, the juxtaposition in between them/us, our choice, needs and contributions.

How the PEA plant will grow it depends on how much we will be able together to overcome the fear's mountain of: remaining silent, being alone, lying, tears, confusion and not being forgiven for not doing enough for peace education.

References

- Bonami, A., & De Rita, G. (1988). *Manifesto per lo sviluppo locale. Teoria e pratica dei patti territoriali*. Beringhieri.
- Bourdieu, P. (2003). *Per una teoria della pratica*. Cortina.
- Cacciari, P. (2016). *101 piccole rivoluzioni. Storie di economia solidale e buone pratiche dal basso*. AltrEconomia.
- Clément, G. (2005). *Manifesto del Terzo paesaggio*. Quodlibet.
- Constructlab. (2022). *Convivial ground: Stories from collaborative spatial practices*. Jovis.
- Delz, S., Hehl, R., & Ventura, P. (2020). *Housing the Co-op: A micro-political manifesto*. Ruby Press.
- Dinerstein, A. C. (2015). *The politics of autonomy in Latin America: The art of organising hope*. Palgrave Macmillan.
- Illich, I. (1973). *La convivialità. Una proposta libertaria per una politica dei limiti dello sviluppo*. Red!
- Inti, I., Cantaluppi, G., & Persichino, M. (2014). *Temporiuso: Manuale per il riuso temporaneo di spazi in abbandono*. AltrEconomia.
- Inti, I. (2019). *Pianificazione aperta. Disegnare e attivare dei processi di rigenerazione territoriale, in Italia*. LetteraVentidue.
- Turner, V. (1999). *Antropologia della performance*. Il Mulino.

OUR SKY



OUR ROOTS

Pedagogy

Reimagining peace education. Relational interbeing and the unlearning of separateness

Daniela Lehner

Abstract In this contribution, I reimagine peace and peace education as imperfect, relational, and pluriversal processes that confront the violent foundations of colonial modernities. A pluriversal approach to peace envisions it as an embedded, everyday practice that honors diverse ways of knowing and being and that supports the coexistence of multiple lifeworlds. I explore peace education as a practice of relearning interbeing and unlearning the illusion of separateness that sustains various forms of violence.

Imaginations of Peace Education

Defining and imagining peace often feels uncertain and elusive, like trying to give shape to an abstract concept. Muñoz (2006) offers a compelling perspective on peace as an inherent quality of humanity, one that stretches back to the earliest moments of human existence. Rather than viewing peace as an unattainable ideal, he invites us to understand it as a primal reality—an essential condition that allows humans to recognize themselves as such. This idea invites a return to viewing peace as something deeply embedded in the fabric of daily life. Through this lens, Muñoz’s concept of *imperfect peace* becomes particularly significant, reframing peace not as an unreachable perfection but as a lived and evolving process within human connections, emphasizing local circumstances and actions that promote peace on a smaller scale. Epistemologically, the concept of imperfection moves us away from objective, fixed, and dogmatic visions of peace and brings us closer to the intersubjective—conflicting yet necessary understandings of peace that are open and debatable, much like the subjects of perception themselves. Peace encompasses a wide range of small, specific, and often competing or

contradictory lived experiences that contribute to its overall understanding (Muñoz, 2006, Škof, 2015; Groppe, 2023). These multiple understandings suggest that perhaps conceptual unity is less important than having some shared values across different contexts, highlighting the complexity of peace as a lived reality, where its evolving nature interacts with human motivations and societal structures (Muñoz, 2006; Williams & Bermeo, 2020). Although peace is widely endorsed as a universal good, its meaning and application are often shaped by individual or political interests (Herrero Rico, 2018). This duality of peace—simultaneously upheld as a universal ideal yet often manipulated for individual or systemic interests—reflects its inherent complexity.

Maldonado-Torres (2006) engages critically with Kant's idea of perpetual peace, raising an essential question: Can perpetual peace genuinely exist within systems shaped by coloniality, patriarchy, capitalism, and the imperial mode of living? The systems of production, distribution, and consumption which are deeply rooted in colonial exploitation (Brand & Wissen, 2017; Varela, 2021), undermine any real possibility of this ideal. The coloniality of peace (Maldonado-Torres, 2020; Azarmandi & Pauls, 2024) further reveals how dominant peace narratives—while celebrated as universal—can serve as tools of domination, reinforcing systemic inequality and exploitation. Rooted in Eurocentric, modern-liberal frameworks, these narratives prioritize order and control over justice and equity. They often reduce peace to a narrow binary: the absence of war or violent conflict, while ignoring the complexities of structural and epistemic violence. Structural violence refers to violence embedded in social, political, and economic structures. It manifests in systemic inequality, such as poverty, discrimination, racism, sexism, or lack of access to education and healthcare (Galtung, 1975). Epistemic violence refers to the suppression of certain forms of knowledge and the marginalization of specific voices (Spivak, 1988).

The reductionist understanding of peace must be dismantled. After all, peace is not a singular, universal endeavor but a plural, context-dependent phenomenon. Different societies, traditions, and individuals experience and define peace in ways shaped by their unique histories, values, and realities (Škof, 2015). This is the essence of the many peaces: an acknowledgment of peace's diversity and its situatedness (Dietrich, 2012). Yet, as Krohn and Pauls (2023) argue, embracing this plurality alone is insufficient. It is equally vital to critically interrogate the systems of power that shape dominant peace narratives. While the many peaces celebrate diversity, the coloniality of peace highlights how certain peace frameworks remain complicit in perpetuating colonial and imperial power structures.

Thus, peace education must move beyond merely pluralizing peace; it must also destabilize and deconstruct its colonial underpinnings. Decolonial approaches call for dismantling Eurocentric structures and amplifying marginalized, subaltern voices. A pluriversal approach to peace reimagines it as an embedded, everyday practice rather than a distant, transcendent goal, recognizing the irreducibly plural meanings of peace, which are rooted in diverse cosmologies, epistemologies, and ontologies. Decolonial scholars advocate for a politics of non-domination that safeguards alternative ways of knowing and being, promoting a world where multiple lifeworlds coexist (Krohn & Pauls, 2023; Fitzgerald, 2023). Grounded in Indigenous, feminist, and community-based perspectives, this approach seeks justice, reparations, and solidarity. By centering subaltern ways of knowing, decolonial peacebuilding opens pathways to inclusive frameworks that disrupt coloniality and honor the richness of multiple worldviews (Zembylas, 2018; Williams & Bermeo, 2020; Krohn & Pauls, 2023; Hussak, 2023). For a pluriversal approach to peace, imagination becomes crucial. Castro Varela (2021), drawing on Spivak (2004) and others, emphasizes the transformative power of imagination as a form of knowledge. Imagination enables us to unlearn the dominant logic of violence and reconfigure relationships between diverse knowledge systems. It transcends rigid epistemic boundaries, fostering new ways of understanding and acting. In doing so, it opens possibilities for more inclusive, interconnected relationships with the world (Castro Varela, 2021). Wenders and Zournazi (2013) echo this sentiment, stating that imagination is essential for “inventing the real”—moving beyond war’s dominance in human thought and fostering new, nonviolent responses to conflict. While war has long been envisioned as inevitable, peace remains relegated to the abstract. In this light, imagination becomes more than a cognitive tool; it is a bridge to alternative ways of knowing and being. By challenging the logic of separation and violence, imagination creates openings for practices that honor relationality, pluriversality, and interbeing.

Relational Interbeing and the Unlearning of Separateness

Stephanie Marie Knox Steiner’s (2024, 2021) work provides a crucial foundation for relearning interbeing. By integrating critical decolonial thought with mindfulness and embodiment, she addresses crises rooted in coloniality and explores educational practices that challenge separation and disrupt dominant, destructive world-making processes. Education—particularly peace education—becomes a space for unlearning colonial practices and cultivating new, life-affirming ways of being, knowing, and

relating to the world. At its core, relearning interbeing requires us to unlearn the illusion of separateness—an illusion that reinforces hierarchies, domination, and oppression.

Peace education means seeing clearly and understanding this illusion, in a historic and contemporary context. It means understanding these roots and how they have become systematized; it means disrupting this illusion within ourselves when we notice it; it means healing from the violence, harm, trauma, and destruction of this separation; it means imagining other ways of living and remembering our interbeing with each other and with life itself (Steiner, 2024, n.p.)

The belief in separateness underpins colonialism, white supremacy, and patriarchy, infiltrating relationships on both personal and global scales. As Freire (1990) and hooks (1994) remind us, systems of oppression dehumanize both the oppressed and the oppressors; true liberation lies in reclaiming a good life for all. hooks (1994) consistently argued that teaching and education offer possibilities for liberation while simultaneously acknowledging their oppressive and hierarchical structures. Rather than merely transferring information, teaching can become a transformative practice that nurtures the intellectual, emotional, and spiritual growth of both teachers and students. Engaged pedagogy encourages both teachers and students to actively participate in learning and critical reflection. Teachers must bring their “whole selves” to the classroom, creating an environment where students can deeply connect with knowledge and their lived experiences. hooks envisioned a learning space in which all voices are valued and encouraged, fostering a sense of community where students can challenge existing power dynamics and develop their own sense of agency. Beyond creating inclusive learning environments, hooks stresses the importance of self-actualization for teachers. She argues that educators cannot fully engage in liberatory education unless they are also committed to their own growth and wholeness. Teaching becomes a sacred practice when educators see their vocation as deeply connected to their own intellectual and emotional well-being (hooks, 1994).

Reflecting on my own experiences as a peace educator, I find Steiner’s and hooks’ insights deeply resonant. Some of the most meaningful learning processes in my peace education classrooms have emerged through relational and embodied practices, creating spaces for active listening, nonviolent communication, and creative expression. Activities such as poetry writing, zine-making, collage work, or theater enable students to explore peace in ways that transcend language and engage alternative forms of knowing.

Before introducing conceptual frameworks, I invite students to take photographs or collect images that represent peace for them. Sharing their work fosters an immediate, personal connection within the classroom, cultivating a sense of community that transcends mere words. Mika et al. (2020) emphasize that in our world, language has become the dominant means of constructing reality. They draw a crucial distinction between wording the world and worlding the world. Wording, they argue, is deeply rooted in a modern-colonial mindset, where language operates as a master tool—something humans use to define, control, and dominate reality. This approach reinforces the illusion of separation: humans from nature, self from others, knowing from being. It reduces the richness of existence to fixed concepts, rigid hierarchies, and rational categories, leaving little space for the intricate relational interconnectedness that defines life. In contrast, worlding the world invites us to view reality not as something shaped solely by human thought but as a vibrant, living process. Here, beings and the world co-create one another in an ongoing, interwoven relationship. Drawing from Māori philosophy, Mika et al. (2020) depict a world where language is not a tool of dominance but a humble participant in the vast, unknowable tapestry of existence. In this way of knowing, relationships—whether between people, nature, or language itself—are cyclical, inseparable, and fluid, transcending the rigid boundaries imposed by colonial grammars. By contrast, Castro Varela (2021) approaches the concept of worlding differently. She uses it to describe the construction of a hegemonic world order, where European knowledge claims centrality while the knowledge systems of colonized peoples are erased, silenced, or relegated to the periphery.

Too often, our attempts to categorize knowledge reinforce systems of control. Andreotti (2021) contrasts what she calls “mastery education” with “depth education.” Mastery education is rooted in modernity’s values of control, predictability, and individualism. It is transactional and goal-oriented, focused on transferring predefined knowledge, skills, and competencies. This approach prioritizes measurable outcomes, progress, and efficiency, instilling the belief that education offers mastery over knowledge and the self. In doing so, it aligns with modernity’s logic of separation and control. Learners are encouraged to seek affirmation rather than transformation, avoiding the discomfort and contradictions that come with relational entanglements. This form of education creates a false sense of security, grounded in predefined answers, identities, and solutions. In contrast, depth education offers a fundamentally different orientation. It prioritizes engaging with complexity, ambiguity, and the limits of modern

rationality. Rather than focusing on the mastery of knowledge, depth education emphasizes the development of capacity—the ability to hold space for difficult, disarming experiences that challenge existing worldviews. Learners are encouraged to dig deeper and relate more broadly, exploring the ways in which they are implicated in harmful systems and patterns of behavior. This process activates accountability and responsibility, as well as emotional and ethical maturity. As educators, we often shy away from teaching people how to navigate grief, discomfort, and uncertainty. Yet, depth education calls for precisely this kind of engagement. Learners are invited to undertake affective work—recognizing their complicity in systems of harm while cultivating the emotional capacity to contribute to meaningful change (Andreotti, 2021).

Steiner (2021) describes Ecoversities as inspiring examples of meaningful and transformative learning spaces. Ecoversities are grassroots, community-driven initiatives that reimagine education in alignment with peace, decoloniality, ecological sustainability, and social justice. Rejecting standardized curricula, Ecoversities emphasize localized, experiential learning that values Indigenous and community knowledge. They foster relational accountability to the Earth, non-human beings, and local ecosystems, treating the land as a teacher rather than a resource. Through collective decision-making and student-driven curricula, Ecoversities embody the core aims of peace education: unlearning violence, healing separation, and relearning interbeing (Steiner, 2021; Ecoversities Alliance, 2020). Peace education has the potential to transform not only how we think about the world but also how we relate to it. By fostering imagination, relationality, and accountability, it creates possibilities for deep, embodied learning that transforms colonial separation and opens the door to pluriversal peace.

Concluding thoughts

Peace is not an endpoint to be reached but a continuous, imperfect, and evolving practice—one that challenges us to think beyond binaries. If we are to embrace a pluriversal understanding of peace, we must be willing to sit with its complexity, recognize its multiplicity, and hold space for the contradictions that arise when diverse worlds come into dialogue. In this light, peace becomes an invitation: an invitation to imagine, unlearn, and co-create. Peace education, therefore, cannot remain confined to intellectual debates or institutionalized classrooms. It must become alive and embodied,

moving beyond the mere transmission of concepts to a practice that nurtures relational capacities—the ability to listen deeply, care for the Earth, hold space for both grief and joy, and recognize the interdependence that binds us all. In this sense, peace education is not just about learning what peace is but about practicing peace. We must also commit to dismantling the systems that uphold violence—whether structural, epistemic, or ontological. This requires reimagining education as something rooted in care, community, and collective decision-making, rather than control, efficiency, and mastery. Ecoversities provide a glimpse into these possibilities—spaces where learning becomes a reciprocal act, tied to the land, the community, and all forms of life. These spaces remind us that healing from the violence of separation is not just necessary—it is possible.

References

- Azarmandi, M., & Pauls, C. (2024). *Coloniality of Peace*. Virtual Encyclopaedia – Rewriting Peace and Conflict. 25.09.2024. <https://rewritingpeaceandconflict.net/2024/09/24/coloniality-of-peace/>.
- Brand, U., & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. Oekom.
- Castro Varela, M. d. M. (2021). Welt begreifen statt ergreifen: Bildungsfragen und Strategien des (Re-)Wording. *Journal für Entwicklungspolitik*, 37(1), 126–152.
- Andreotti, V. de O. (2021). *Hospicing Modernity: Facing Humanity's Wrongs and the Implications for Social Activism*. North Atlantic Books.
- Dietrich, W. (2012). *Interpretations of peace in history and culture*. Palgrave Macmillan.
- Ecoversities Alliance. (2020). *Home*. <https://ecoversities.org/>
- Fitzgerald, G. (2023). *Pluriversal peacebuilding*. Virtual Encyclopaedia – Rewriting Peace and Conflict. 07.03.2024. <https://rewritingpeaceandconflict.net/2024/03/07/pluriversal-peacebuilding/>.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum Press.
- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt: Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Rowohlt.
- Groppe, A. (2023). Elicitive Peace Education in Polarizing Conflicts over Democracy. In D. Beck & J. Renner-Mugono (Eds.), *Radicalization and Variations of Violence. Contributions to International Relations* (pp. 113–132). Springer.
- Herrero Rico, S. (2018). Education for nonkilling creativity: a reconstructive–empowering approach. *Journal of Peace Education*, 15(3), 309–324.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

- Hussak, M. (2023). Exploring self-in-relation: UnDoing epistemic and ontological violence in the context of indigenous peace. *Journal für Entwicklungspolitik*, 39(1/2), 101–117.
- Krohn, J., & Pauls, C. (2023). Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung. *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung*, 12, 5–30.
- Maldonado-Torres, N. (2006). The topology of being and the geopolitics of knowledge. Modernity, empire, coloniality. *City*, 8(1), 29–56.
- Maldonado-Torres, N. (2020). *Notes on the coloniality of peace*. Fondation Frantz Fanon. <https://fondation-frantzfanon.com/notes-on-the-coloniality-of-peace/>
- Mika, C., Andreotti, V., Cooper, G., Ahenakew, C., & Silva, D. (2020). The ontological differences between wording and worlding the world. *Language, Discourse & Society*, 8(1[15]), 21–36.
- Muñoz, F. A. (2006). La paz imperfecta. In W. Dietrich., J. Echavarria., G. Esteva., D. Ingruber, & N. Koppensteiner (Eds.), *Schlüsseltexte der Friedensforschung* (pp. 392–421). LIT.
- Škof, L. (2015). *Breath of Proximity: Intersubjectivity, Ethics and Peace*. Springer.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Urbana-Champaign.
- Spivak, G. C. (2004). *Death of a Discipline*. Seagull.
- Steiner, S. M. K. (2021). *Decolonial, pluriversal, vitality-centered pedagogies: (Re)orienting education toward serving life* (Doctoral dissertation). Pacifica Graduate Institute.
- Steiner, S. M. K. (2024). *Peace education: Unlearning separateness and remembering interbeing*. The Mindfulness Bell. 17.12.2024. <https://www.parallax.org/mindfulnessbell/article/peace-education/>.
- Wenders, W., & Zournazi, M. (2013). *Inventing peace: a dialogue on perception*. I.B. Tauris.
- Williams, H. M. A., & Bermeo, M. J. (2020). A Decolonial Imperative: Pluriversal Rights Education. *International Journal of Human Rights Education*, 4(1), 1–33.
- Zembylas, M. (2018). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1–23.

Hope «about», «through» and «for» human rights

Inge Zwart

Abstract Sustaining peace is intimately tied to promoting a human rights culture (Guterres, 2025). Future human rights professionals are fully aware of the contemporary polycrises, risking disengagement because of feelings of despair and disillusion. This paper investigates if and how 'hope' could be practiced and taught at graduate level for such professionals, through critical human rights education (HRE).

Introduction

To find, keep, and embrace hope amid climate crises and escalating international conflicts feels fraudulent. This feeling might be enhanced in academic environments. When trained to critically analyze something, hope seems simplistic and naive. To hope is also a privilege; it is easy to talk about hope when you *can*. Furthermore, hoping can quickly become an easy way out of doing the «difficult work», a «denial of the depth and magnitude of the problems we face» in our contemporary moment (GTDF Collective, 2019).

This goes beyond being just a personal problem, for those of us who teach. Also when we teach future human rights professionals – those idealistically motivated to sincerely work for peace. Seriously engaging with human rights at university level, requires students to engage with historical and contemporary inequalities and atrocities as well as polycrises that are difficult to grasp and accept. It is challenging to teach students that it is worthwhile to engage with these complex problems when they are simultaneously introduced to international human rights instruments that can be frustratingly flawed and contemporary international conflicts where international humanitarian law and human rights law are brazenly violated. Feelings of despair are not uncommon.

This paper investigates if and how ‘hope’ could be integrated in critical human rights education at graduate level, to fight such feelings of despair. It specifically questions how hope could be cultivated in this environment as a tool for political action towards building lasting peace. I start with an introduction of the field of human rights education (HRE) and its critical application to then briefly analyze three contemporary applications of hope in the human rights field: generating hope through showcasing impact of human rights work (Sikkink, 2017), hope as a narrative strategy in campaigning and communications, and hope *as* a human right (Trotter, 2022). Then, the concept of hope is investigated by considering its theorization in political philosophy and in pedagogical literature, focusing on hope as a tool for political action. Finally, I suggest where we can focus our attention to further develop and cultivate hope as a critical tool that contributes to education «about», «through» and «for» human rights (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2011, article 2.2) with the purpose of advancing lasting peace.

Although this paper focuses on human rights education, the relevance of cultivating hope as a tool for political action reaches beyond this narrow field. UNESCO’s recent recommendation strongly suggests that advancing peace requires a serious engagement with human rights in any level or form of education (UNESCO, 2023). Furthermore, as we will see, the question of cultivating hope through education has been central to critical pedagogy theory. Taking this wider context into account, in the next section, a brief introduction to HRE and its critical version is given.

(Critical) Human Rights Education

HRE can be considered a growing «field of educational theory and practice» that centers the promotion of human rights awareness applied in all types of educational settings (Tibbitts & Sirota, 2023, p. 53). A right to receive human rights education has been articulated in the 2011 United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2011 Declaration): «everyone has the right to know, seek and receive information about all human rights and fundamental freedoms and should have access to human rights education and training» (art. 1.1). The 2011 Declaration specifies a three-fold interpretation, arguing that human rights education includes any programs and trainings «about», «through» and «for» human rights (*ibid.*, art. 2.2). As such, HRE is not only relevant for instilling knowledge and understanding *about* human rights frameworks, it includes a commitment to teaching and learning *through* existing human rights culture,

and means to empower people to contribute to the «promotion of a universal culture of human rights» and thus implies training *for* the advancement of human rights (ibid., art. 2.1).

The articulation of human rights education as a right with specific instructions for such education has been identified as a problem specific and inherent to the field of HRE (Zembylas & Keet, 2019). The 2011 Declaration is tightly connected to promoting the UN human rights instruments and thereby does not expressively invite critical engagement with existing human rights standards, mechanisms and values. As a response, critical human rights education (CHRE) «constructs a relationship of ‘questioning’ between itself and the human rights universals that it is tasked to legitimate» (Keet and Zembyla, 2019, p.94). These two leading scholars of CHRE take the addition of critical to mean to resist the domination of power of institutions in the pursuit of social justice. Furthermore, building on previous work by Keet (2014), they identify critical hope as a concept that could potentially form the bridge between current HRE into a more critical HRE. Critical hope, here, is the tool to make the unfulfilled promise of HRE to be transformative and radical, a possibility (Keet, 2014, p. 79).

Three Approaches to Hope in Human Rights

So how is hope currently articulated and used in relation to human rights? I provide three examples of different approaches to hope in human rights: the articulation of hope in the history of social movements and struggle for human rights, human rights as the object of hope, and in discussions of hope *as* a right.

The most pertinent author reclaiming the concept of hope in human rights environments is Kathryn Sikkink with her book *Evidence for Hope* (2017). In the text, she argues that what misses from spaces where human rights are discussed and shaped is a better understanding of history, particularly of the successes of human rights struggles worldwide. According to her, looking at the longer history and context of such struggles can give us reasons for hope. This is not a straightforward, in-active, practice of reading and understanding the past, but requires attentiveness to the (historical and geographical) comparisons we make, the negativity biases we or our sources might suffer from, and the kinds of data we are consulting. In this understanding, hope is interpreted as a practice that can be cultivated through proper engagement with the past.

A second way in which hope has been articulated in relation to human rights is as a strategy for communication about human rights. The agency

Hope-based communications (Hope-based communications, n.d.) argues that human rights campaigns will be the most effective when framed around hope, solutions, opportunities, and humans instead of fear, problems, threats or victims. Such campaigning can be seen for example in the recent European Commission's campaign *Feeding Hope*, centering its successes with aid programs around the world. Similarly, Global Campus of Human Rights created a podcast series on hope-based human rights, arguing that «discourses based on hope, empathy and solidarity are more effective frames to talk about human rights» (Global Campus of Human Rights, 2023) In these cases, engaging in hoping means to focus on goals to achieve through advancing change. In effect, it signifies making human rights the object of hope.

A third frame for hope in relation to human rights is the consideration of a *right to hope*. We can find two theorizations of this non-existing right. First, as a potential right identified in the jurisprudence of regional courts (Trotter, 2022). Trotter (2022) analyses case law of the European Court of Human Rights and points to the development of a right to hope as an argument used by judges in cases discussing life-long sentences. Second, Appadurai has previously theorized a similar articulation of ensuring people can enjoy a «capacity to aspire» as a crucial element of development (Appadurai, 2004). In both these examples, hope is linked up to the human rights framework through a consideration of hope as an inherent element of human dignity, or, of what it means to be human.

These three versions of hope and human rights showcase the recent interest in hope in human rights talk. However, even in this brief encounter, it becomes clear there are different meanings of hope operating in these examples. In the first example, hope is a particular practice human rights professionals require to sustain themselves (Sikkink, 2017). Hope regards learning about past successes of social movements, is thus an active choice about looking backward. A second way hope is applied is as a method of communication about human rights, to create change. Here, hope is considered a meaningful motivator to instill action, and its object appears to be respect for human rights. Third, hope is presented as an inherent quality of what it means to be human (Trotter, 2022) or live a good life (Appadurai, 2004). Briefly turning to conceptualizations of hope in political philosophy and pedagogy literature can help point out how HRE can best elaborate on these existing approaches.

Conceptualizing Hope

Discussions about hope in philosophy can be understood to take place around the value and nature of hope (Milona, 2020). Beyond the theological basis of hope, a general starting point here is hope as a compound of desire and belief (Blöser & Stahl, 2019, 2022; Blöser et al., 2020; Elliot, 2020). In short, this analytical point posits that to hope 'x', means to believe that 'x' is possible and that 'x' is desirable for the person that hopes. Following this definition, philosophers debate on how likely something needs to be possible in order for it to qualify as hope, and whether the defined desire is to be collectively or individually envisioned. Blöser, Huber and Moellendorf (2020) furthermore suggest three characteristics of hope around which the concept has been further theorized: the functionality, object, and normativity of hope (p. 2). These are useful characteristics to consider when looking for applications of hope in human rights education.

Hope's function may be conceptualized as instrumental for political action, either by sustaining motivation under difficult circumstances, or as the actions to be understood as preconditions to make it possible to have hope (Blöser et al., 2020). In addition to this instrumental function, hope may also contribute to democratic societies as it requires trust that those around us act in good faith (p. 4). In a similar vein, Stahl (2019) argues that hope is functional as it is a precondition for civic society.

Within critical pedagogy, the idea that hope has a function in creating an atmosphere and motivation for political action indeed has found fruitful ground, especially through the writings of Freire and Giroux (Freire, 1992; Giroux, 2004; Tiainen et al., 2019). Much like described by Stahl (2019), Freire interprets hope as a democratic virtue, according to Tiainen et al. (2019). This virtue is central to his pedagogy of empowerment and transformation as it ought to enable people to intervene in and resist injustice and unjust conditions and to collectively define utopic visions of a better society. Furthermore, Freire clearly ties hoping to one's humanity when defining hope as an ontological need (Freire, 1992). In their interpretation of Freire's pedagogy, Tiainen et al. (2019) conclude that hope is a necessary virtue in democratic education and suggest three principles to apply when developing curricula: approaching history as possibility, discussing ethics of intervention and enticing students to act, and to guide democratic decision-making about objectives to pursue.

The second way in which Blöser and colleagues (2020) invite us to investigate hope is by discussing the objects that are hoped for. Here, the starting point is that any hope functional for political action is to be tied to communal goals (p. 5). This requires us to consider the manner through

which communal goals are established and the potential disagreement on how to achieve these communal goals (Stahl, 2019). Simultaneously, society pays more attention to individually attainable goals connected to social upward mobility, ultimately harming our ability to prioritize communal goals in the first place (Tiainen et al., 2019). Third, the compound definition of hope with a communal goal as object will require some way for groups to agree what is considered ‘possible’ and ‘desirable’, or, a normative framework based on rationality to define what is possible (Tiainen et al., 2019, p. 6). By returning to Freire’s interpretation of hope as democratic virtue cultivated through liberatory pedagogy, we find a suggestion to deal with this challenge: education should include guiding students to discuss and find collective objectives of hope worth pursuing (Tiainen et al., 2019).

In sum, hope can be understood as a practice that sits between what is possible and desirable, that can motivate and sustain political action. It requires space to discuss and identify objects of hope, and if collective objectives are identified, hope can act as a motivator for change. In critical pedagogy, this requires developing a good understanding of the opposite to the object of hope, and a good understanding of the achieved goals of communal hoping.

Hope about, through and for human rights in critical HRE

Returning to the initial HRE framework of education «about», «through» and «for» human rights, we can place the current practices of hope in human rights talk and use the political philosophical and critical pedagogical conceptualizations of hope to identify the moves for hope to become a tool in *critical* human rights education.

The 2011 Declaration on HRE starts with education *about* human rights. Engaging with historical successes of social movements as Sikkink (2017) suggests, is one articulation of such type of education that allows students to practice hoping. This appears to align with the political philosophical ideas applied within Freire’s pedagogy. Hoping in Freire’s work, requires the ability to denounce and resist injustice, and a clear understanding of past successes as well as current injustices to guide the future-oriented struggle students may choose to engage with. This thus requires engaging with social movement histories and a clear understanding of human rights violations. To make the move towards a more critical human rights education that introduces a «questioning» about human rights frameworks (Zembylas & Keet, 2019, p. 94), this engagement with past successes and human rights violations would include a familiarization with critical perspectives of such

frameworks and an introduction to a diverse set of methods of achieving social justice. Knowing about human rights frameworks, critiques and alternatives can support students developing critical hope about human rights.

The second element of the 2011 Declaration articulates education through human rights, meaning enjoying education where teachers and learners respect and uphold human rights values. Although a right to hope is currently not articulated, it becomes useful to consider the critical pedagogy and human rights' literature that suggest that hoping might be inherent to what it means to be human. Freire describing hope as «ontological need that motivates and orients the struggle» (Tiainen et al., 2019, p. 644), ties in with jurisprudence and philosophy in which a right to hope is articulated in connection to one's humanity (Appadurai, 2004; Trotter, 2022). Following this, it becomes important to support students to enjoy this part of their humanity. This could involve practicing collective worldbuilding throughout one's education, which would involve learning to recognize, resist and intervene in injustice as well as collectively imagine visions of the future. It becomes clear from Stahl (2019), Blöser and colleagues (2020) and Tiainen and colleagues (2019) that this is not straightforward and requires practice and time. For HRE in graduate education, it requires to take seriously practices of imagination and teaching democratic methods of decision-making in class so that students can practice critical hope through human rights.

Finally, if HRE should involve education *for* human rights, we should take learning how to hope seriously as a motivator for promoting and advancing human rights culture and advancing peace. To hope is a practice necessary for future human rights professionals and critical human rights education should allow students to learn how to hope in the face of adversity and contemporary crises. This can include engaging with philosophical arguments about distinct functions and objectives of hope and imagined versions of utopia. Making hope the object of discussion and engaging with examples from the field, can entice students to consider how to set goals on the border of what is deemed possible and utopic and how to create pathways towards these goals.

References

- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action: Dialogue on development policy* (pp. 59–84). Stanford University Press.

- Blöser, C., Huber, J., & Moellendorf, D. (2020). Hope in Political Philosophy. *Philosophy Compass*, 15(5), Article e12665. <https://doi.org/10.1111/phc3.12665>.
- Blöser, C., & Stahl, T. (Eds.). (2019). *The Moral Psychology of Hope: An Introduction*. Rowman & Littlefield International.
- Elliot, D. (2020). Hope in Theology. In S. C. van den Heuvel (Ed.), *Historical and Multidisciplinary Perspectives on Hope* (pp. 117–136). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46489-9_7
- European Commission. (2024). *Feeding Hope*. https://ec.europa.eu/stories/feeding_hope/index_en.html
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of Hope*. The Continuum Publishing Company.
- Giroux, H. A. (2004). When Hope is Subversive. *Tikkun*, 19(6), 62–64.
- Global Campus of Human Rights. (2023). *To the Righthouse—Podcast Series 2*. GlobalCampus of Human Rights - GCHR. <https://gchumanrights.org/education/networking-and-outreach/to-the-righthouse-podcast-sessions.html>.
- GTDF Collective (2019). *Denials*. Gesturing Towards Decolonial Futures. Available at: <https://decolonialfutures.net/4denials/> (Accessed: 6 March 2025).
- Guterres, A. (2025) *Human Rights ‘Oxygen of Humanity’, Critical to Sustainable Peace, Says Secretary-General*. Press Release SG/SM/22562. Geneva: Human Rights Council. Available at: <https://press.un.org/en/2025/sgsm22562.doc.htm> (Accessed: 6 March 2025).
- Hantzopoulos, M., & Bajaj, M. (2021). *Educating for peace and human rights: An introduction*. Bloomsbury Academic.
- Hope-based communications. (n.d.). What is hope-based communications? Hope-Based Comms. Retrieved January 3, 2025, from <https://www.hope-based.com/about>.
- Keet, A. (2014). Plasticity, Critical Hope and the Regeneration of Human Rights Education. In R. Carolissen, M. Boler, V. Bozalek, & B. Leibowitz (Eds.), *Discerning Critical Hope in Educational Practices* (pp. 69–81). Routledge.
- Milona, M. (2020). Philosophy of Hope. In S. C. van den Heuvel (Ed.), *Historical and Multidisciplinary Perspectives on Hope* (pp. 99–116). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46489-9_6.
- Office of the United Nations High Commissioner of Human Rights. (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>.
- Sikkink, K. (2017). *Evidence for Hope: Making Human Rights Work in the 21st Century*. Princeton University Press.
- Stahl, T. (2019). Political Hope and Cooperative Community. In C. Blöser & T. Stahl (Eds.), *The Moral Psychology of Hope: An Introduction* (pp. 265–284). Rowman & Littlefield International.

- Tiainen, K., Leiviskä, A., & Brunila, K. (2019). Democratic Education for Hope: Contesting the Neoliberal Common Sense. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 641–655. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09647-2>.
- Tibbitts, F. L., & Sirota, S. L. (2023). Human rights education. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & G. Smith (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 53–64). Elsevier.
- Trotter, S. (2022). Hope's Relations: A Theory of the 'Right to Hope' in European Human Rights Law. *Human Rights Law Review*, 22(2), Article ngac007. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngac007>.
- UNESCO. (2023). *Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686_eng/PDF/391686eng.pdf.multi.page=3.
- Zembylas, M., & Keet, A. (2019). *Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27198-5>.

Positive stories in peace education. Anna Bravo and the concept of ‘spared blood’

Giulia Levi

Abstract This paper explores the use of positive stories in Peace Education programmes by civil society organizations, focusing on how research of historian Anna Bravo on nonviolence and civil resistance can enhance their impact. The paper suggests that by understanding Bravo’s concept of ‘spared blood’, stories where people protected and saved lives in contexts of mass violence can become more relatable for younger audiences.

L’uso di storie positive nell’educazione alla pace. Anna Bravo e il ‘sangue risparmiato’

Tra gli storici c’è un’implicita accettazione dell’idea che siano la violenza e la guerra che fanno la storia. In realtà, come diceva Gandhi, se fosse stata egemone la guerra noi non saremmo vivi. Quindi, la domanda vera, anche da una prospettiva storiografica, è chi abbia risparmiato il sangue nelle grandi vicende storiche e come abbia fatto. (Anna Bravo)

Introduzione

Uno dei principi fondanti dell’educazione alla pace è fornire strumenti alle studentesse e agli studenti per immaginare modi possibili intesi a migliorare la società in cui vivono (Bajaj, 2008). Inoltre essa è ormai ufficialmente riconosciuta come un campo di studio distinto, ma tutt’altro che monolitico (Bajaj, 2008; Gur-Ze’ev, 2001): copre infatti una varietà di temi che vanno dai diritti umani ai diritti delle donne, dall’educazione ambientale alla risoluzione dei conflitti (Zembylas, 2013). Tuttavia, può anche essere vista come un «orientamento educativo» (Bar-Tal, 2002),

capace di imprimere il proprio segno sulle materie formali che a essa possono fare riferimento adottandone gli obiettivi.

Nel testo che segue vedremo come l'approccio di Anna Bravo¹ alla storia vada proprio in questa direzione. Gli studi di Anna Bravo sulla nonviolenza e sulla resistenza civile, confluiti anche in un manuale di storia per le scuole da lei curato, si sono incentrati sull'importanza di dare risalto a quelle che la storica chiamava «buone storie in tempi bui» (Bravo, 2013, p. 230). Le storie cioè che mettono in discussione l'inevitabilità delle guerre e che mostrano come sia stato possibile contrastare le conseguenze della violenza anche nel momento in cui essa si stava manifestando. Tali studi, e in particolare il concetto di 'sangue risparmiato' (Bravo, 2013), offrono importanti spunti di riflessione tanto più a fronte dei discorsi, sempre più diffusi, che si riferiscono alla nostra come a una società 'pre-guerra'².

Storie positive nell'educazione informale

Le storie positive in tempo di guerra fanno spesso parte di programmi di educazione alla pace promossi da scuole o organizzazioni della società civile. In molti casi sono storie di persone che, in contesti di violenza di massa, hanno salvato individui di altri gruppi etnici o religiosi (Moll, 2020; Semelin, 2011). Queste storie vengono impiegate per vari scopi. Sono utilizzate per raccontare in modo non canonico le guerre del passato alle giovani generazioni; possono servire per far riflettere criticamente sulla costruzione dell'Altro nelle società in cui viviamo; infine vengono usate come fonte di ispirazione per spingere i più giovani a promuovere il cambiamento.

L'esempio più noto è il lavoro svolto dall'Israeli Holocaust Remembrance Center Yad Vashem, che ha istituito la figura dei "Giusti tra le Nazioni". A partire dal 1963 esso ha conferito questo titolo a più di 28000 persone che, mettendo a rischio la propria vita, aiutarono ebrei durante le persecuzioni. Nel gennaio 2023 la Scuola Internazionale per gli Studi sull'Olocausto dello Yad Vashem ha anche lanciato un nuovo programma educativo che raccoglie le storie dei Giusti per incoraggiare «la discussione su come affrontare le

¹ Anna Bravo (1938-2019) ha militato per molti anni nei movimenti della sinistra e delle donne contribuendo ai dibattiti nelle varie correnti del femminismo. Si è occupata di storia delle deportazioni, dei movimenti degli anni '60 e '70 del '900 e di nonviolenza. È stata docente di Storia Sociale all'Università di Torino.

² Il Ministro della difesa britannica ha dichiarato che stiamo passando «da un mondo post-bellico a un mondo pre-bellico», mentre il capo dell'Esercito britannico ha parlato della nostra come della *pre-war generation* (BBC 25.01.24). Senza contare i piani di riarmo europeo a fronte della tesa situazione internazionale di inizio 2025 (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/sv/statement_25_673).

circostanze difficili, lo spirito umano e la complessità dei dilemmi morali» attraverso le storie di chi ha scelto «il bene rispetto al male»³.

Il concetto di Giusto è stato successivamente adottato dall'organizzazione Gardens of the Righteous Worldwide (Gariwo), fondata nel 1999, che lo ha ampliato oltre l'esperienza dell'Olocausto. Gariwo promuove attività educative in collaborazione con il Ministero per l'Istruzione italiano e nell'ambito della giornata Internazionale dei Giusti istituita dal Parlamento Europeo nel 2012. L'obiettivo è educare alla «responsabilità individuale per prevenire genocidi e crimini contro l'umanità» attraverso la conoscenza dei Giusti, «persone che possono diventare un punto di riferimento etico e politico per le nuove generazioni»⁴.

Nel 2000, un ramo di Gariwo è stato aperto a Sarajevo per dare risalto alle storie di solidarietà interetnica durante la guerra in Bosnia. Questo lavoro si è aggiunto ad altre iniziative simili promosse da organizzazioni della società civile bosniaca, che negli anni hanno raccolto storie di salvataggio oltre le divisioni etniche imposte dalle politiche etno-nazionaliste. Per esempio, nel 2021, il Post-Conflict Research Centre di Sarajevo ha pubblicato il manuale didattico *Olocausto e Pace – Lezioni dal passato per il futuro*⁵ rivolto a insegnanti, educatrici ed educatori in Bosnia e nei Balcani occidentali, che propone episodi di solidarietà interetnica durante la guerra degli anni '90 raccolte nell'ambito del precedente progetto Ordinary Heroes⁶.

L'esperienza bosniaca ha assunto rilevanza anche oltre la regione ex-Jugoslava, come dimostra l'organizzazione britannica *Remembering Srebrenica*. Dal 2013 la *charity* organizza attività nell'ambito della Srebrenica Memory Week per commemorare il genocidio di Srebrenica nel Regno Unito, con l'obiettivo di combattere l'odio razziale e l'intolleranza nella società britannica⁷. Nel 2018 il tema scelto per la commemorazione annuale è stato *Acts of Courage* con riferimento a storie di salvataggio interetnico avvenute durante la guerra in Bosnia, con lo scopo di celebrare «le persone comuni che compiono atti di straordinario coraggio, si schierarono per i loro vicini e resistettero all'odio»⁸.

Le iniziative cui ho appena accennato, lungi dall'offrire un quadro completo, mostrano come gli esempi positivi vengano utilizzati come strumento per creare connessioni fra problemi del passato e del presente,

³ <https://www.yadvashem.org/blog/new-learning-environment-on-righteous-among-the-nations.html>.

⁴ <https://it.gariwo.net/magazine/editoriali/i-portavoce-di-gariwo-e-lutopia-concreta-27424.html>

⁵ <https://p-crc.org/app/uploads/2022/01/pedagogical-manual-holocaust-peace-eihr-pcrc-forumzfd.pdf>.

⁶ <https://p-crc.org/our-work/peace-education/ordinary-heroes/>.

⁷ <https://srebrenica.org.uk/about-us>.

⁸ <https://srebrenica.org.uk/short-documentaries-and-films/acts-of-courage-resisting-hatred>.

offrendo nuove prospettive su questioni complesse. Questo sia in contesti segnati da guerre recenti, sia in paesi senza più esperienza diretta di violenza di massa ma caratterizzati da razzismo strutturale e immersi in un contesto internazionale dove la riflessione sul rapporto con l'Altro resta più che mai attuale e necessaria.

L'attenzione su questo tipo di storie è radicata nella più ampia tendenza da parte della letteratura accademica degli ultimi decenni a far luce sul ruolo delle iniziative dal basso nei processi di pace. Nel campo delle relazioni internazionali, il cosiddetto *local turn*, a partire dagli anni '90, ha criticato gli approcci del *peacebuilding* imposti dall'alto, di stampo occidentale e liberale, e ha rimesso al centro il ruolo della società civile e dei singoli nel costruire la pace (Lederach, 1997, Mac Ginty & Richmond, 2013). Il concetto di *everyday peace* (Mac Ginty, 2021) esplora le potenzialità delle azioni dal basso nel creare un corto circuito nelle dinamiche del conflitto. Gli atti di salvataggio interetnico, per esempio, sono visti come significativi non solo per le persone direttamente coinvolte ma anche come episodi che possono dare il via a circoli virtuosi nella società dove avvengono.

La letteratura riguardante la riflessione storica sui genocidi del Novecento dà risalto alle storie individuali, riconoscendo alle e ai protagonisti un ruolo non secondario nella storia, esplorando allo stesso tempo le complessità delle attitudini e delle azioni umane. In particolare, si è cercato di evitare una visione in bianco e nero della violenza di massa la cui narrazione si incentra spesso sulla rigida contrapposizione fra 'vittime' e 'carnefici'. Per esempio, Semelin (2011, p. 22) sottolinea come considerare quella dei Giusti una categoria morale d'ispirazione religiosa più che un concetto utilizzabile dalle scienze sociali dia vita a una letteratura 'agiografica' che semplifica la realtà e idealizza il salvatore, facendone una sorta di cavaliere solitario tra individui passivi.

Ricerche sulle storie positive in contesti quali il genocidio in Ruanda mostrano invece come quella dei 'salvatori' sia una categoria spesso controversa, lontana dall'aderire a standard universali (Mamdani, 2002; Burnet, 2018). Mentre alcune storie ricalcano la figura dell'eroe da manuale, altre mostrano le ambiguità dei comportamenti: come quelle dove il salvatore, in altre circostanze, è stato anche carnefice. Nell'ambito della guerra in Bosnia, Moll (2020) ha evidenziato come le storie positive possono contribuire a superare una rappresentazione della società ridotta alla dicotomia tra carnefici e vittime: quando per esempio raccontano come la stessa persona in una circostanza abbia salvato, mentre in un'altra sia stata lei ad aver ricevuto aiuto.

Questi e altri studi hanno esplorato come la documentazione e la commemorazione dei salvataggi durante i genocidi e le atrocità di massa

abbiano il potenziale di contribuire a molti degli obiettivi dei processi di riconciliazione e di giustizia di transizione, quali decollettivizzare la colpa e modificare la percezione negativa dell'altro gruppo (Dudai, 2012; Bilewicz, 2013; Ceahijc-Clancy, 2017).

Tuttavia, evidenziare gli elementi di complessità propri di queste storie non sempre si adatta agli scopi politici ed educativi né dei governi né, talvolta, degli attori della società civile (Moll, 2020). Le semplificazioni possono portare a vedere queste storie come eccezioni che confermano la regola, cioè l'eccezionale tempra morale di pochi contro la corruzione della maggioranza. Se, nei contesti di educazione alla pace, l'obiettivo di queste storie è quello di fornire modelli che ispirino studentesse e studenti a migliorare la propria società, si capisce come mantenerne la complessità costituisca un aspetto cruciale. Dividere le persone fra 'buoni' e 'cattivi' rischia di lasciare poca speranza alle giovani generazioni di poter eguagliare quelli che finiscono per essere nient'altro se non 'eroi romantici', prospettando aspettative irrealistiche in termini di comportamento. Una tale tendenza limita inoltre la possibilità di cogliere le sfumature delle intenzioni e dei comportamenti umani spostando l'accento sulla dimensione morale invece che sulla relazione fra le scelte individuali e i condizionamenti concreti subiti in contesti specifici.

Il concetto di 'sangue risparmiato'

Nel suo lavoro di storica, Anna Bravo si è occupata di nazismo, fascismo, nonviolenza, dedicando alcuni dei suoi studi alla resistenza civile disarmata durante la Seconda guerra mondiale (Bravo, 2005), e al particolare ruolo delle donne (Bravo & Bruzzone, 2000). Alcune delle sue riflessioni su questi temi sono confluite nel suo ultimo libro, *La conta dei salvati: dalla Grande Guerra al Tibet. Storie di sangue risparmiato* (2013), dove traccia parallelismi fra contesti storici molto diversi: i fatti che portarono alla Prima guerra mondiale; Gandhi e la nonviolenza in India; le donne che in Italia protessero i militari dopo l'armistizio del 1943; il salvataggio degli ebrei danesi durante il nazismo; il governo di Ibrahim Rugova in Kosovo; la resistenza tibetana. Il minimo comune denominatore fra questi episodi fu quello che Anna Bravo chiama 'sangue risparmiato' (Bravo, 2013), cioè atti di salvataggio diretti, ma anche tutti gli sforzi messi in atto a vari livelli per limitare la perdita di vite umane e per posticipare, evitare o ridurre l'impatto distruttivo della guerra.

Secondo Anna Bravo, il sangue risparmiato si colloca accanto e, per alcuni aspetti, si sovrappone alle categorie di nonviolenza e resistenza civile,

ma presenta alcune differenze⁹. Innanzitutto le persone che salvano non hanno necessariamente idea della tradizione della nonviolenza, e mettono in atto azioni dirette a ‘proteggere la vita’ senza avere una teoria di riferimento. Ne sono un esempio le tregue auto-organizzate dai soldati nelle trincee della Prima guerra mondiale, che dimostrano la capacità di individui e (solitamente piccoli) gruppi di esercitare la propria volontà pacifica persino durante un conflitto armato. O gli atti di solidarietà e soccorso delle donne dopo l’armistizio dell’8 settembre 1943: donne di ogni classe sociale, con azioni autonome e non ideologiche, rivestirono con abiti civili i soldati italiani e gli ex prigionieri alleati, partecipando a quella che Anna Bravo definisce la più grande operazione di travestimento e salvataggio della storia italiana.

Inoltre, a differenza della classica resistenza civile, negli episodi di sangue risparmiato lo scopo di salvare vite coincide con l’azione e viene prima di simboli, valori e obiettivi generali. Per esempio, per Ibrahim Rugova in Kosovo (1992-2000) ridurre le perdite civili nell’opposizione al regime di Milošević divenne, secondo Bravo, più importante degli ideali; e questo si tradusse, fra l’altro, nel trattare l’adozione dei metodi nonviolenti come un aspetto del carattere nazionale del popolo kosovaro, confutandone la tradizionale rappresentazione ‘bellicosa’, e nello spostare la discussione dalla sacralità della nazione ai temi della democrazia e dei diritti umani.

Questi esempi mostrano come i modi per risparmiare il sangue non siano prerogativa di una categoria. Lungi, infatti, dall’idealizzare le cosiddette ‘persone comuni’, e il ‘locale’ come unico luogo in cui l’umanità resiste al ‘male’, Anna Bravo include fra gli attori del sangue risparmiato anche leader politici e persone in posizione di potere, oltre a evidenziare le interazioni fra i vari livelli. Il salvataggio di massa dei circa 6000 ebrei danesi durante l’occupazione nazista non sarebbe stato possibile solo con le azioni dal basso di una minoranza. Fu cruciale l’intenzione del governo e della monarchia non di causare il massimo di perdite umane ai tedeschi ma di indebolirli, limitando al tempo stesso le sofferenze della popolazione danese (Bravo, 2013, p.148).

Come evidenziato in precedenza, spesso, il racconto di storie positive in contesti di guerra si concentra sul carattere specifico degli individui coinvolti presentati in maniera acritica e idealizzata, in particolare sul loro coraggio e sulla loro abnegazione. Al contrario, secondo Anna Bravo, il compito della storiografia, più che «guardare come le persone siano fatte dentro», è di esplorare il campo di possibilità in cui operano (Bravo, 2013, p. 29). Nell’analisi dei casi scelti, Anna Bravo suggerisce che elementi quali il

⁹ <https://gliasinirivista.org/ricordo-di-anna-bravo/>.

coraggio e la forza interiore delle persone vadano senza dubbio considerati, ma senza tralasciare i rapporti di forza e le condizioni storiche e sociali in cui le azioni compiute trovano lo spazio per manifestarsi. Nelle storie analizzate, emerge che fare il ‘bene’ non è dovuto necessariamente a una superiorità morale delle persone coinvolte, ma è piuttosto il «risultato di un percorso, di decisioni consapevoli in cui le persone contestano i criteri prevalenti di innocenza e colpa e vedono gli esseri umani dietro i nemici» (ivi, p. 117).

Conclusione

Le storie positive in tempo di guerra svolgono un ruolo centrale nei programmi di educazione alla pace, dimostrando che, anche durante i periodi più bui della storia, è possibile per le persone trovare spazi per praticare alternative alla violenza. Il concetto di ‘sangue risparmiato’ elaborato da Anna Bravo contribuisce a costruire una narrazione storica che mette in luce non solo chi trama la guerra ma anche chi «trama la pace» (Bravo, 2013, p. 4). Prende in considerazione inoltre le pratiche per salvare vite in un’accezione più ampia. Include, sì, i salvataggi diretti, ma comprende a pieno titolo anche tutti gli sforzi intesi a limitare il peso dell’emergenza, a ritardare o ridurre la portata distruttiva dei conflitti, includendo le azioni dei singoli individui ma anche dei leader politici, delle istituzioni, e considerando le connessioni tra i diversi livelli, che a volte salvano una vita, altre volte migliaia.

Il lavoro di Anna Bravo rafforza la posizione di chi in letteratura sottolinea l’importanza di sfuggire alla retorica degli ‘eroi di pace’, mettendo in evidenza la complessità delle azioni umane e l’umanità delle persone coinvolte comprensiva di limiti e contraddizioni. Dimostra altresì come sia possibile presentare la varietà delle motivazioni individuali alla stregua di un mosaico che non può essere generalizzato, e come si possa agire per salvare vite senza essere necessariamente motivati da solidarietà preesistenti, convinzioni politiche, ideologiche o una presunta superiorità morale. Questo amplia la varietà delle azioni possibili e si può tradurre in un invito ai giovani a riflettere, più che sulle caratteristiche dell’‘eroe’, sull’analisi del contesto, dei condizionamenti che subiamo e sui varchi dove agire diventa possibile.

Il lavoro di Anna Bravo ci sprona, infine, sia ad adottare una nuova prospettiva nell’analisi dei fatti storici, sia a proseguire nella ricerca e nella valorizzazione delle storie positive, spesso difficili da rintracciare, che continuano ad accadere in giro per il mondo. Affinché i loro protagonisti contribuiscano a un archivio di possibilità contro la violenza e non rimangano solo «meritevoli fantasmi» (ivi, p. 90).

Bibliografia

- Bajaj, M. (2008). "Critical" peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 135–146). Information Age Publishing.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27–36). Taylor & Francis.
- Bilewicz, M., & Jaworska, M. (2013). Reconciliation through the righteous: The narratives of heroic helpers as a fulfillment of emotional needs in Polish–Jewish intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 69(1), 162–179.
- Bravo, A., & Bruzzone, A. M. (2000). *In guerra senza armi. Storie di donne (1940- 1945)*. Laterza.
- Bravo, A. (2005). Armed and unarmed: struggles without weapons in Europe and in Italy. *Journal of Modern Italian Studies*, 10(4), 468–484.
- Bravo, A. (2013). *La conta dei salvati: Dalla Grande Guerra al Tibet: storie di sangue risparmiato*. Laterza.
- Burnet, J. E. (2018). Accountability for mass death, acts of rescue, and silence in Rwanda. In A. C. G. M. Robben (Ed.), *A Companion to the Anthropology of Death* (pp. 205–221). Wiley Blackwell.
- Čehajić-Clancy, S., & Bilewicz, M. (2017). Fostering reconciliation through historical moral exemplars in a postconflict society. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(3), 288–296.
- Dudai, R. (2012). "Rescues for humanity": Rescuers, mass atrocities, and transitional justice. *Human rights quarterly*, 34(1), 1–38.
- Gur-Ze-ev, I. (2001). Philosophy of peace education in a postmodern era. *Educational theory*, 51(3), 315–336.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.
- Mac Ginty, R., & Richmond, O. P. (2013). The local turn in peace building: a critical agenda for peace. *Third world quarterly*, 34(5), 763–783.
- Mac Ginty, R. (2021). Everyday Peace: How So-called Ordinary People Can Disrupt Violent Conflict. *PERSPECTIVES ON POLITICS*, 20(1), 294–296.
- Mamdani, M. (2020). *When victims become killers: Colonialism, nativism, and the genocide in Rwanda*. Princeton University Press.
- Moll, N. (2020). Promoting 'Positive Stories' of Help and Rescue from the 1992- 1995 War in Bosnia and Herzegovina. An Alternative to the Dichotomy of Guilt and Victimhood?. *Comparative Southeast European Studies*, 67(4), 447–475.
- Sémelin, J., Andrieu, C., & Gensburger, S. (Eds.). (2011). *Resisting Genocide: The Multiple Forms of Rescue*. Columbia University Press.
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2013). Peace education in the present: Dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197–214.

Building peace instead of applying power-dominated pedagogical practices. Perceptual vignettes as a tool for peace ethics reflection

Ulrike Barth and Angelika Wiehl

Abstract The article shows how pedagogical thinking and action can be reflected on using the methodology of perceptual vignettes. For the reflection process, it is not just the power-dominant exposure that is crucial, but also the criteria-guided reflection on an educational event and the examination of possible (other) options for action. Especially in the context of school, it requires taking steps into unknown territory in order to create a peace-building framework for action by relearning familiar behavior and practicing new ones.

Friedensbildung statt machtdominanter pädagogischer Handlungsweisen. Wahrnehmungsvignetten als Werkzeug friedensethischer Reflexionen

Einleitung

Schulen sind Orte alltäglicher Gewalt, die sich gleichermaßen auf personaler, struktureller und kultureller Ebene, zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen sowie innerhalb der Gruppen einer pädagogischen Institution ereignet (Leonhardt et al., 2023). Pädagogisches Handeln kann zu Verschärfungen von ethnischen, religiösen und sozialen Konflikten und Diskriminierungen sowie langfristigen Verfestigungen beitragen (Davis, 2013, S. 2), da verdeckte gefühlsabhängige Mechanismen machtvoll Verhalten unterstützen. Eva Illouz bringt es in ihrer aktuellen Studie zur «Explosiven Moderne» auf den Punkt: «Ohne dass uns dies bewusst wäre, umfassen und verkörpern Gefühle die zentralen Bestandteile der Gesellschaft. Normen, Regeln, soziale Strukturen, kulturelle Leitlinien bilden das Unsichtbare, aber brennende Magma der Gefühle, den Glutkern

ihrer Energie» (Illouz, 2024, S. 11), die u. U. machtdominante Handlungen auslösen. Wer sich mit der Ermöglichung von Frieden – auch im schulischen Kontext – beschäftigt, muss sich mit Widerständen, machtvollen Einflüssen und Gewalt auseinandersetzen (Koch, 2019, S. 149).

Für zukünftige Pädagog*innen ist es daher unumgänglich, alltägliche Gewalt wahrzunehmen, zu erkennen, machtkritisch zu reflektieren und friedensethische Handlungsoptionen zu entwerfen. Denn Frieden kann nicht einfach erzeugt werden. «Sozialen Frieden wird es nur geben, wenn der Mensch, der einem Menschen gegenübersteht, von diesem nicht einfach zu einem Objekt – einem (bearbeitbaren, „manipulierbaren“) Es – materialisiert wird, sondern wenn beide sich wechselseitig als ein Du anerkennen und sich einander als Partner einer auf Verständigung ausgelegten Kommunikation zuwenden.» (Koch, 2019, S. 153) Auf Anerkennung, Zuwendung und Verständigung basieren somit die notwendigen Handlungsstrategien einer friedensethischen Pädagogik.

Für das Entwickeln friedensethischer Handlungsfähigkeit eignen sich Wahrnehmungsvignetten – kurze beschreibende Texte, die besondere Momente aus pädagogischen und anderen sozialen Handlungsfeldern festhalten und die «einer phänomenologischen Methode [entspringen], die Praxisbeobachtungen, Beschreibungen, Reflexionsschritte und professionell-pädagogische Anwendungen einschließt» (Barth & Wiehl, 2023, S. 119). An drei Wahrnehmungsvignetten zeigen wir, dass durch verschiedene Reflexionsphasen Handlungsgewohnheiten von Lernenden und Lehrenden offensichtlich werden können, um machtdominantes Handeln in Frage zu stellen. Loslassen und Umgewöhnen von Handlungsmustern bergen einerseits das Risiko, den Boden des Gewohnten zu verlassen, andererseits die Chance, das «Unmögliche» zu durchqueren (Pelluchon, 2024), um neue anerkennende pädagogische Haltungen und Handlungen zu erarbeiten.

Friedensethik

Frieden ist ein Thema der Ethik (Werkner, 2017, S. 2). Friedensethik untersucht die Gründe und die Möglichkeiten menschlicher Verantwortung für den Frieden (Haspel, 2010, S. 513) und setzt sich mit dem Phänomen der Gewalt auseinander (Koch, 2019, S. 149). Die Friedensforschung hingegen «zeichnet sich durch ihre Handlungsorientierung und praxeologische Dimension aus» (Werkner, 2017, S. 2). Angesichts neuer Formen von Krieg, den unterschiedlichen Rechtfertigungen der Verteidigung und der veränderten Kriegsführung sind Überprüfung, Modifizierung und ggf.

Neuentwicklungen von Bewertungsgrundlagen und Handlungskriterien für Friedensethiker*innen notwendig (Werkner, 2017, S. 2). Dabei sind zwei Perspektiven einzunehmen, die «Zivilisierung des Konfliktaustrags» und die «Humanisierung von Lebensverhältnissen» (Ebeling, 2006, S. 39). Eine Friedensethik, die sich von ihrem Selbstverständnis her nur der einen oder anderen Aufgabe verpflichtet, würde zu kurz greifen. Vielmehr sind Friedensforschung *und* Friedensethik zur Ausbildung einer friedenspädagogischen Handlungsfähigkeit notwendig, weil sie eine Sensibilisierung für das Erkennen unterschiedlicher, auch gesellschaftlich tabuisierter Formen von Gewalt verlangt, um Möglichkeiten «zu deren Offenlegung, Verminderung oder gar Überwindung zu erkunden» (Jäger, 2019, S. 135). Friedensethik gilt es als normativ-ethische Wissenschaft der Handlungsprüfung (Koch, 2019, S. 149) einzuführen und einen Abgleich mit vier wissenschaftlich-ethischen Diskursen vorzunehmen: «(1) die Lehre vom gerechten Krieg; [...] (2) das Leitbild vom gerechten Frieden; [...] (3) den Pazifismus mit seinen verschiedenen Ausprägungen; [...] und (4) die Diskurse in der Ideengeschichte und politischen Theorie.» (Werkner, 2017, S. 6) Diese Blickrichtungen bieten sich für die Reflexion über die Ziele und Maßnahmen zur Friedensförderung an.

Angesichts der angespannten Kriegs- und Konfliktlage mahnt Jürgen Habermas an, es gelte «die Vernünftigkeit der Menschenrechtsordnung [zu] erkennen, die der Menschheit als Ganzes gehört» (Siemons, 2024). David Grossmann (2017), einer der bekanntesten israelischen Schriftsteller, sieht im Frieden «die einzige Option». Insofern muss es ein Anliegen sein, friedenspädagogisches Denken und Handeln insbesondere in sozialen und pädagogischen Lebensfeldern zu entwickeln.

Friedenspädagogik heißt: Widerstände in der Schule überwinden

Friedensethik hat eine tiefgreifende Bedeutung für die Einübung der Friedenserziehung. Sie schließt die Reflexion ethischer Perspektiven und bewusstes Handeln ein. Die Relevanz des Themas Frieden bemisst sich in pädagogischen Einrichtungen daran, wie mit Konfliktmanagement, Ableismus, Rassismus und Diskriminierung umgegangen wird, ob systemische Mechanismen, hierarchische Strukturen, diskriminierende Sprach- und Handlungsmuster sowie Verallgemeinerungen in der Einschätzung von Menschen hinterfragt werden (Booth & Ainscow, 2019; Leonhardt et al., 2023). Kinder und Jugendliche haben einen feinen Gerechtigkeitssinn; sie spüren die Kluft zwischen Theorie und Praxis und

sind Betroffene der Auswirkungen diskriminierender Redensarten und Gesten. «Wie sich Lehrpersonen über Menschen äußern, beeinflusst auch, wie Personen, gerade Kinder, sich selber sehen.» (Masterstudentin, pers. Komm., 2024)

Friedenspädagogik ist eine Form der Lebenspraxis, die ethischer Werte, der Gerechtigkeit und Toleranz bedarf, die auf der Basis der Menschenrechte erforscht (Liebau, 2006, S. 25) und in konkreten Situationen unter Berücksichtigung ökonomischer, rechtlicher, kultureller und sozialer Bedingungen eingeübt werden müssen. Denn «Toleranz wird dadurch gelernt, dass sie gelernt, dass sie gelebt wird.» (Liebau, 2006, S. 27) Das erfordert, sich immer wieder mit Reaktionsmustern auseinanderzusetzen. «Friedensfähigkeit kann und soll von früh auf gelernt werden – falls eine Gesellschaft es wirklich will! Im Rahmen der gesellschaftlichen Einflüsse lernen bereits Kinder, sich entweder nach Regeln zu vertragen oder rücksichtslos die Fäuste zu gebrauchen.» (Nipkow 2007, S. 356 ff.) Aber Friedensfähigkeit müssen alle erlernen, nicht nur die Kinder.

Gewöhnen und Umgewöhnen

In pädagogischen Handlungskontexten geschieht es immer wieder, dass bestimmte Verhaltensweisen und Handlungsmuster genauso zu Gewohnheiten werden wie der Kriegszustand in einigen Ländern. Wer andere Zustände und vor allem den Frieden nicht kennt, muss sich umgewöhnen; denn «Gegenlernen und Gegengewöhnen verlangen und erzeugen *innere Freiheit* und fördern *Zivilcourage*» (Nipkow, 2007, S. 356). Zu den Voraussetzungen einer friedensethischen Pädagogik gehört die Bereitschaft, die eigenen Werte und das eigene Handeln zu überdenken und die Folgen zu erkennen. Alles, was im sozialen Miteinander einer Schule geschieht, gilt es in den Blick zu nehmen, ggf. gegen Missstände die Stimme zu erheben und Taten folgen zu lassen. Um das Hinsehen und Reflektieren zu lernen, sind Wahrnehmungsvignetten eine Methode. Sie vermitteln Einblicke in das bislang «unentdeckte» und «unsichtbare» Gewahren in pädagogischen Handlungskontexten (Barth & Wiehl, 2023, S. 110). Sie können Gefühle von Herausforderung, Irritation bis hin zu Widerstand auslösen, die im Idealfall von den Leser*innen ebenso wie ursprünglich von den Beobachter*innen der pädagogischen Praxis erlebt werden. Wahrnehmungsvignetten sind Zeugnisse einerseits verdeckter Gefühle pädagogisch Handelnder und andererseits «seelischer Erlebnisse, die sich an der Art eines Gegebenseins entzünden, aber nur subjektiv [im Betroffensein

oder Beobachten] erfahrbar sind» (Barth & Wiehl, 2023, S. 110) – wie drei Beispiele zeigen:

Die Klasse macht einen Ausflug ins Freibad. Karim wird von einigen Jungs gejagt. Er bittet um „Stopp“. Die Jungs hören nicht auf. Daraufhin verteidigt er sich und schlägt um sich, als sie ihm zu nahekommen. Dies sieht nun der Lehrer und ruft über die Wiese Karim zu sich. „Hier wird nicht geschlagen.“ „Aber, die haben ...“ „Karim, wir schlagen nicht und du hältst Dich auch daran. Keine Widerrede.“ (WV 1)

Die Klasse sitzt im Kreis. Endlich findet nach drei Wochen ein Klassenrat statt. „Und was gibt es für ein Thema?“, fragt Elsa, die Klassensprecherin. „Herr Müller ist ungerecht. Immer sind die Jungs an allem schuld. Das ist ungerecht“, sagt Karim. Aus der Ecke meldet sich Herr Meier, der nur zuhören will: „Naja, ihr Jungs seid ja auch wirklich schlimm.“ „Aber Herr Müller ist ungerecht, er schreit und fasst uns an, das mögen wir nicht!“, sagt Karim. „Er wird schon seine Gründe haben“, entgegnet Herr Meier. „Wir haben Frau Schmidt (der Schulleiterin) einen Brief geschrieben, dass wir das nicht mögen, und sie hat gesagt, dass sie mit ihm sprechen wird“, entgegnet Karim. (WV 2)

Herr Müller geht durch die Reihen. „Wer hat seine Aufgaben nicht gemacht?“ „Was, Mahmut, Du wieder? Meine Güte, gib mir Dein Hausaufgabenheft, das schreibe ich Deinen Eltern. Das ist unmöglich. Und Karl, sei still, ich möchte hier nichts hören. Still jetzt!“ Er wird lauter und geht zu Karim und fasst ihn an der Schulter an. „Fassen Sie mich nicht an“, ruft Karim. „Man wird ja noch mal beruhigen dürfen“, ruft Herr Müller aufgebracht. (WV 3)

Im Folgenden wird durch drei Reflexionsphasen hinweg ein Erkenntnisprozess vollzogen, um dadurch friedensethische Handlungsoptionen zu gewinnen.

Spontane Reflexion (1)

Nach der ersten Lektüre der Wahrnehmungsvignetten fragen wir, was sich zeigt, welche pädagogische Situation sich darstellt und wie wir sie ganz individuell und persönlich erleben. Wenn wir uns in die Lage der Schüler*innen, insbesondere Karims, versetzen, wirken die Äußerungen der Lehrer verletzend; es macht betroffen, dass die Schüler*innen keine Chance haben, geachtet, gehört und gestärkt zu werden. Das Verhalten der Lehrkräfte wirkt ungerecht, ab- und zurechtweisend, Unangenehmes vertuschend; sie rügen und sind übergriffig. Es herrscht eine Atmosphäre unterschwelliger Konflikte, des Gegeneinanders und nicht des wohlwollenden Miteinanders. Dabei fällt auf, wie mutig Karim das Hauptproblem, die Ungerechtigkeit des Lehrers, wiederholt anspricht und dessen Übergriffigkeit ablehnt.

Kriteriengeleitete Reflexion (2)

Die in der ersten Reflexionsphase sich zeigenden ungerechten und machtdominanten Verhaltensweisen der Lehrkräfte, die von mangelnder Selbstreflexion, gewohnten Strategien und Geringschätzung der Schüler*innen zeugen, verlangen eine kriteriengeleitete Beurteilung, um alternative Handlungsoptionen denken und in die Tat umsetzen zu lernen. Die das Verhalten der Lehrkräfte betreffenden Merkmale sind hauptsächlich in Bereichen des Sozialen und der Haltung zu verorten, die zu den zentralen Aufgabenfeldern inklusiver und friedensethischer Pädagogik zählen. So ist es naheliegend, hier mittels des *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2019) Fragen zu erarbeiten, die das Kollegium oder am besten alle im pädagogischen Feld sich Befindenden zu einem Austausch über verschiedene Perspektiven und Handlungsoptionen veranlassen. Auf diese Weise kann im kriteriengeleiteten Reflektieren der Einzelfall in einem größeren Zusammenhang gesehen werden. Im *Index für Inklusion* wird von der Schulgemeinschaft grundsätzlich «ein gewaltfreies Miteinander und eine friedliche Konfliktlösung» (Booth & Ainscow, 2019, S. 120) erwartet. Beispielsweise wird hinterfragt, ob alle Schulmitglieder lernen, «auf Kritik an ihrer Meinung zu reagieren und darüber nachzudenken, wie man anders denken und handeln könnte», oder ob «alle Mitglieder der Schulgemeinschaft in Verhandlungskompetenz, Konfliktlösung und Streitschlichtung geschult» sind, ob «Beleidigung, Diskriminierung, Belästigung und Mobbing als Formen von Gewalt verstanden» oder ob «die Ursachen von Konflikten überhaupt thematisiert werden» (Booth & Ainscow, 2019, S. 120). Dabei zeigt sich, dass alle Handlungen eine Außen- und eine Innenperspektive haben:

Manches, was von außen ähnlich aussieht – z. B. ein Klaps auf die Schulter – kann der inneren Absicht nach etwas ganz anderes sein: Zollen von Anerkennung oder eine einfache Form körperlicher Gewalt. Frieden konkretisiert sich nicht einfachhin in äußeren Handlungen, sondern auf der Grundlage der ethischen Qualität der ihn konstituierenden Handlungen – also in den Haltungen beziehungsweise in den Tugenden. (Koch, 2019, S. 153 f.)

Die Arbeit mit dem *Index für Inklusion* lenkt den Blick auf friedensethische Reflexionen und Handlungsweisen.

Risiko als Chance der Umgewöhnung

In den Bruchstellen und Differenzen der Reflexionsgespräche liegt die notwendige Zukunftsoffenheit (Liebau, 2006) als Chance für Veränderungen. Ein friedliches und tolerantes Miteinander kann – wie oben beschrieben – nur in der Praxis erlernt werden. Für die Schüler*innen und die Lehrkräfte ist die Unterrichtspraxis eine Ernstsituation für tolerantes und friedliches Miteinander. Sie müssen sich also immer wieder neu auf den Versuch und das Risiko eines gelingenden oder misslingenden Miteinanders einlassen und in vielen Unterrichtssituationen die menschlichen Unwägbarkeiten und den offenen Ausgang radikal anerkennen (Pelluchon, 2024). Dafür müssen die Beteiligten aktiv ein Gefühl der *Hoffnung* erzeugen, die sie in die Lage versetzt, «das Unmögliche zu durchqueren, weil sie einer grenzenlosen Entsagung und der größten Entäußerung entspringt. Darum drängt sie [...] in eine Seinsweise, ein In-der-Welt-Sein, das nichts mit Herrschaft zu tun hat» (Pelluchon, 2024, S. 57). Denn alle Ungewissheit ist zukünftig.

Die zweite Reflexionsphase wirft Fragen nach friedensethisch ausgerichteten und angemessenen pädagogischen Handlungen und deren möglicher Umsetzung auf. Diese verlangt in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, an konkreten Situationen Veränderungen einzuleiten, gewohnte Handlungsmuster zu erkennen und innezuhalten, um neue Strategien zu erlernen. Ihre Umsetzung erfordert im schulischen Alltag Strukturen, die den Schüler*innen eine Stimme geben und das Erlernen praktisch-demokratischen Handelns fördern; beispielsweise könnte für die in der zweiten Wahrnehmungsvignette beschriebene Situation ein Klassenrat initiiert werden, um die Ansichten der Schüler*innen zu hören und sie nicht durch machtsstrukturelles Lehrkräftehandeln zu bestimmen.

Reflexion (3): Friedensethische Handlungsperspektiven

Die dritte Reflexionsphase erschließt, was sich vom ersten Lesen der Wahrnehmungsvignetten über die spontane individuelle Reflexion hin zur kriteriengeleiteten Reflexion verändert hat und welche Erkenntnisse für ein friedenspädagogisches Handeln gewonnen werden können. An erster Stelle geht es darum, dass Pädagog*innen Kindern vorurteilsfrei zuhören und sich für ihre Anliegen ernsthaft interessieren. «Es ist das entschiedene Bemühen, über die eigene Perspektive hinauszugelangen, das diese Form des Zuhörens auszeichnet.» (Pörksen 2025, S. 28)

Eine friedensethische Haltungsentwicklung wird unterstützt, wenn die Beteiligten Fassungslosigkeit bemerken und ihre Handlungen und Verhaltensweisen ändern, und – damit einhergehend – Selbstvergewisserung und Neuausrichtung pädagogischer Haltung stattfinden. Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte verlangt konkrete pädagogische Erfahrungen, eine Schulung der Aufmerksamkeit und schrittweisen Reflexion, wie sie die Methodologie der Wahrnehmungsvignetten ermöglicht, um gewohntes Handeln zu erkennen, zu hinterfragen und schließlich neue Strategien zu erlernen. Pädagog*innen brauchen Zeit und Raum für eine «erhöhte Achtsamkeit auf sich und die Adressaten pädagogischen Handelns» (Brinkmann, 2017, S. 9).

Achtsamkeitsübungen für die Friedenspädagogik: Ausblick

Friedensbildung und -erziehung verlangen eine Transformation der pädagogischen Haltung und der Handlungsweisen. Durch das phasenweise Reflektieren ergeben sich immer wieder kreative Lösungsideen für professionelles Handeln. Die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten bedeutet, sich in Selbstreflexion zu üben und neue Fähigkeiten für die pädagogische Praxis zu entwickeln. Zusätzlich zum reflektierenden Bewusstmachen pädagogischer Alltagssituationen bedarf es eines Angebotes an (Achtsamkeits-)Übungen (Barth & Wiehl, 2023, S. 163 ff.), um verdeckte Gefühle, Denkmuster und Gewohnheiten zu verwandeln. Diese Transformation birgt die Chance, sich unerwarteten Situationen des pädagogischen Alltages neu zu stellen, einen Dialog über andere Perspektiven einzuleiten und zu geistesgegenwärtigem Handeln zu gelangen.

Literaturverzeichnis

- Barth, U. & Wiehl, A. (2023). *Wahrnehmungsvignetten. Zugang zu phänomenologisch-reflexivem Denken und professioneller Haltung. Studien- und Arbeitsbuch*. Klinkhardt. <https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2587.html>.
- Barth, U. & Wiehl, A. (2024). *Perceptual Vignettes. Phenomenological reflective thinking and professional attitude. A study and practice guide*. Klinkhardt. <https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2668.html>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion*. Beltz.
- Brinkmann, M. (2017). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute*. In M. Brinkmann, M.F. Buck & S.S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (S. 17–46). Springer.

- Davies, L. (2013). *Education, change and peacebuilding*. FriEnt Essay 1/2013. d-nb.info/1045391743/34 (10.5.2024).
- Dufourmantelle, A. (2019). *Lob des Risikos. Ein Plädoyer für das Ungewisse* (2. Auflage). Aufbau.
- Ebeling, K. (2006). *Militär und Ethik. Moral- und militärkritische Reflexionen zum Selbstverständnis der Bundeswehr*. Kohlhammer.
- Gießmann, H. J. & Rinke, B. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Frieden* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.
- Grossmann, D. (2024). *Frieden ist die einzige Option*. Hanser.
- Haspel, M. (2010). *Einführung in die Friedensethik*. In P. Imbusch & R. Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung* (5. Auflage, S. 513–536). Springer.
- Haußmann, W., Biener, H., Hock, K. & Mokrosch, R. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Friedenserziehung: interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*. Gütersloher Verlagshaus.
- Illouz, E. (2024). *Explosive Moderne*. Suhrkamp.
- Jäger, U. (2019). *Friedenspädagogik*. In H. J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 133–146). Springer.
- Koch, B. (2019). *Friedensethik*. In H. J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 147–162). Springer.
- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L. & Schuppenere, S. (Hrsg.). (2023). *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Klinkhardt.
- Liebau, E. (2006). *Friedenserziehung aus pädagogischer Sicht*. In W. Haußmann, H. Biener, K. Hock & R. Mokrosch (Hrsg.), *Handbuch Friedenserziehung: interreligiös – interkulturell – interkonfessionell* (S. 21–27). Gütersloher Verlagshaus.
- Meyers, R. (2019). *Krieg und Frieden*. In H. J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1–44). Springer.
- Nida-Rümelin, J. & Weidenfeld, N. (2023). *Die Realität des Risikos. Über den vernünftigen Umgang mit Gefahren*. Piper.
- Nipkow, K. E. (2007). *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*. Gütersloher Verlagshaus.
- Pelluchon, C. (2024). *Die Durchquerung des Unmöglichen. Hoffnung in Zeiten der Klimakatastrophe*. Aus dem Französischen von G. Fröhlich (3. Auflage). Beck.
- Pörksen, B. (2025). *Zuhören. Die Kunst, sich der Welt zu öffnen*. Hanser.
- Schmidt, H. (2019). *Friedensfähigkeit des Menschen*. In H. J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 163–176). Springer.
- Siemons, M. (2024). *Ein Moment des Erschreckens*. (Aus einem Gespräch mit Jürgen Habermas). FAZ, 1.09.2024.
- Werkner, I.-J. (2017). *Einführung in das Handbuch*. In I.-J. Werkner & K. Ebeling (Hrsg.), *Handbuch Friedensethik* (S. 1–8). Springer.
- Werkner, I.-J. & Ebeling, K. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Friedensethik*. Springer.

Peace education in the context of the Bildungsgrätzl initiative in Vienna

Tamara Peer and Sandra Matschnigg-Peer

Abstract This paper focuses on the *Bildungsgrätzl* initiative in Vienna in order to explore the question of how peacebuilding can be lived and experienced by those involved in a Grätzl¹: To elucidate the *traces of memory* associated with *peace education* in one selected Grätzl and to demonstrate the multifaceted ways in which peace is conceptualized, experienced and enacted, a research interview is conducted with an actor in the Bildungsgrätzl and condensed into a phenomenologically oriented anecdote.

Erinnerte Momente an Friedenspädagogik in einem Bildungsgrätzl in Wien

Kontextualisierung

Unter einem Bildungsgrätzl kann ein kooperatives Netzwerk aus schulischen und außerschulischen Einrichtungen verstanden werden. Es zielt darauf ab, Akteur*innen verschiedener Institutionen zusammenzuführen, damit diese gemeinsam Bildungs- und Entwicklungsräume gestalten. Im Zentrum steht der Gedanke: «It takes a Grätzl to raise a child» (Stadt Wien, 2024). Die Wiener Bildungsgrätzl-Initiative wurde 2014 ins Leben gerufen, um durch Zusammenarbeit Bildungsqualität zu verbessern, soziale Inklusion zu fördern und im jeweiligen Grätzl bedarfsorientierte Schwerpunkte setzen und realisieren zu können (Stadt Wien, 2024).

¹ The article is embedded in the project «EQoL - Teaching the Good Life. Theory, Policy and Practice in Education to Promote Quality of Life in the 21st Century». The project is funded by the FWF under grant number 5101523 and runs from December 2023 to November 2026.

Im vorliegenden Beitrag wird der Blick auf ein Wiener Bildungsgrätzl mit dem Schwerpunkt Frieden gerichtet: Um hör-, sicht- und (mit)fühlbar zu machen, auf welche Weise der Schwerpunkt Frieden in beteiligten Institutionen des Bildungsgrätzls umgesetzt, wahrgenommen und gelebt wird, wurden Forschungsgespräche mit verschiedenen Akteur*innen geführt und zu phänomenologisch orientierten Anekdoten verdichtet. Die Lektüre einer Anekdote, die aus einem Interview mit einer Volksschuldirektorin gewonnen werden konnte, soll es ermöglichen, als «Exempel» das «Allgemeine» aufleuchten zu lassen (Rathgeb, Krenn & Schratz, 2017b, S. 40). Ziel ist es, sich auf «Erinnerungsspuren» (Agostini, 2015) von Frieden – ferner von gelebter Friedenspädagogik – zu begeben, indem erinnerte Momente (mit-)erfahrbar gemacht und gedeutet werden.

Theoretischer Rahmen

Der Begriff Friedenspädagogik ist mit verschiedenen Vorstellungen und unterschiedlichen Praxen verwoben. Im Folgenden werden jene Konzepte und Aspekte der Friedenspädagogik vorgestellt, die für die Deutung der Anekdote bedeutsam sind.

Friedenspädagogik, so Gugel und Jäger (1999), umfasst die *Vermittlung von Friedenskompetenz, eine Hinführung zur Friedensfähigkeit* sowie die *Befähigung zum Friedenshandeln*. Diese Zielsetzungen gehen einher mit einer Abwendung von Gewalt und einer Orientierung hin zur Gerechtigkeit.

Frieters-Reemann (2015) unterscheidet in ihrem Modell drei zentrale Stufen: Ein Lernen *über* Frieden, ein Lernen *für* Frieden und ein Lernen *durch* Frieden.

Bei einem Lernen *über* Frieden werden fachlich-theoretische Inhalte grundgelegt, die beim Lernen *für* Frieden in Handlungen sicht-, hör- und (mit)fühlbar werden. Bei einem Lernen *durch* Frieden rücken Bildungsinstitutionen in den Fokus: Es gilt, eine friedliche, gewaltfreie Kultur des Lernens und Kommunizierens zu etablieren, zu initiieren und zu leben (Frieters-Reemann, 2015, S. 209).

Ein Lernen *durch* Frieden macht auf die Notwendigkeit aufmerksam, Bildungsinstitutionen selbst in den Blick zu nehmen und auch die institutionellen Lern- und Kommunikationskulturen zu beleuchten:

Mit dieser Perspektive wird unterstrichen, *dass peace education about and for peace* alleine nicht ausreichen, um Frieden und Gewaltfreiheit zu realisieren, wenn nicht auch die Bildungsinstitutionen, -systeme und -praktiken, in die sie eingebettet sind,

grundsätzlich im Sinne einer friedlichen und gewaltfreien Lern- und Kommunikationskultur gestaltet werden. (Frieters-Remann, 2015, S. 209f)

Dass den *Bildungsinstitutionen, -systemen und -praktiken* eine zentrale Rolle bei der Realisierung von Friedenspädagogik zugeschrieben werden kann, wird auch durch eine Betrachtung der Lernbereiche nachvollziehbar. Als relevante Lernbereiche, die Friedenspädagogik näher bestimmen lassen, können unter anderem *Empathie, Soziales Lernen, Selbstbewusstsein und Zivilcourage* sowie eine *kritische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit* genannt werden (Gugel, 2011, S. 152–156):

Um *Empathie* entwickeln zu können, soll es Schüler*innen ermöglicht werden, in einem angst- und gewaltfreien Raum zu lernen. In diesem Lernraum sollen sie erfahren, dass ihre Besonderheiten wahrgenommen, ihre Bedürfnisse ernst genommen und ihre Gefühle, ihr Erleben sowie ihr Schmerz verstanden werden. Es ist wichtig, dass Schüler*innen Verlässlichkeit und Anerkennung erleben, sie sollen Verantwortung übernehmen, gleichzeitig aber auch «Kritik und Widerspruch bei Grenzverletzungen erhalten» (Gugel, 2011, S. 153).

Soziales Lernen fokussiert sowohl den*die einzelne*n Lernende*n als auch die Gruppe. Es gilt, Identifikationsmöglichkeiten mit der Gruppe zu schaffen und Autonomieprozesse zu fördern, «die es ermöglichen, eigenständige, von der Gruppe abweichende Meinungen zu entwickeln» (Gugel, 2011, S. 154).

Neben *Empathie* und *sozialem Lernen* werden die Stärkung des *Selbstbewusstseins*, das Training von *Zivilcourage* aber auch eine *kritische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit* als weitere Lernbereiche der Friedenspädagogik genannt. Schüler*innen sollen «befähigt werden, friedensfördernde persönliche, gesellschaftliche und politische Entscheidungen, Ereignisse, und Entwicklungen zu erkennen» (Gugel, 2011, S. 155), diese zu bewerten und Problemlösungen zu entwickeln.

Somit sollen durch Friedenspädagogik emotionale und soziale Lernprozesse angeregt sowie Analysekompetenzen, kritisches Denken und die Fähigkeit zum verantwortungsvollen Handeln erworben werden (Gugel, 2011).

Friedenspädagogik setzt beim einzelnen Menschen an und versucht gleichzeitig, die Chancen auf gesellschaftliche Veränderungen zu verbessern. (Jäger, Rinke & Gießmann, 2019, S. 137)

Friedenspädagogik verfolgt das Ziel, Lernende zu befähigen, aktiv an der Gestaltung einer friedlichen und gerechten Welt mitzuwirken. Bildungsinstitutionen sind dabei nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch zentrale Akteure bei der Etablierung einer friedlichen, gewaltfreien Lern- und Kommunikationskultur. Diese Kultur bildet die Grundlage, um sowohl individuelle Entwicklungen zu fördern als auch gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen. (Frieters-Reermann, 2015, S. 209 ff; Gugel & Jäger, 1999; Gugel, 2011, S. 149; Haavelsrud & Stenberg, 2012, S. 65; Reich, 2018, S. 166).

Forschungsfrage

Um sich erinnerten Momenten an Friedenspädagogik in einem Bildungsgrätzl in Wien anzunähern, wurden Forschungsgespräche mit Akteur*innen unterschiedlicher beteiligter Institutionen geführt und zu phänomenologisch orientierten Anekdoten verdichtet. Die Lektüre einer Anekdote, die durch ein Interview mit einer Direktorin gewonnen werden konnte, soll es ermöglichen, Einblicke in die Realisierung des Schwerpunktes Frieden im Bildungsgrätzl zu erhalten und erste Antworten auf folgende zentrale Frage zu geben: *Auf welche Weise wird Frieden(spädagogik) in einem Bildungsgrätzl in Wien praktisch umgesetzt, subjektiv wahrgenommen und konkret gelebt?*

Ziel ist es, erinnerte Momente (mit)erfahrbar, sicht- hör- und (mit-)fühlbar zu machen, um zu eruieren, auf welche Weise Frieden(spädagogik) umgesetzt, wahrgenommen und gelebt wird.

Methodischer Zugang: Anekdotenforschung

Durch die phänomenologische Anekdotenforschung werden erinnerte Momente erneut zum Leben erweckt: Erzählgenerierende Fragen sollen in Forschungsgesprächen die Gesprächspartner*innen ermutigen, Erfahrenes im Rückblick zu betrachten, auszudrücken und diese als Erinnerungen in Worte zu hüllen (Rathgeb, Krenn & Schratz, 2017a, S. 125; 2017b, S. 40).

Erinnerungen, als «Artikulationen, die etwas aufgreifen und nicht nur abrufen» (Meyer-Drawe, 2007, S. 161), lassen vergangene Widerfahrnisse reflektieren und mit einem gegenwärtigen Blick betrachten. Mit Forschungsgesprächen werden Erinnerungen hörbar und eröffnen durch Verdichtung des Materials zu phänomenologischen Anekdoten die

Möglichkeit, «Atmosphärisches und Stimmungen» (Rathgeb, Krenn & Schratz, 2017a, S. 139) zu transportieren und somit diese erzählten Erinnerungen zu teilen. Anekdoten sollen als beispielhaft verstanden werden, «in denen Allgemeines aufleuchtet» – die Lektüre der Anekdote soll es erlauben, möglichst viele Facetten erinnelter Momente zu beleuchten und zu deuten (Krenn, Rathgeb & Schratz, 2017b, S. 40).

In der vorliegenden Anekdote werden erinnerte Momente einer Direktorin zum Thema Schulparlament präsentiert. Dieser Ausschnitt kann als Blick durch ein Schlüsselloch in die Erinnerungswelt der Gesprächspartnerin umschrieben werden, der es erlauben soll, in das Geschehene hineingezogen und zum Reflektieren angeregt zu werden. Die Darstellungen leiblicher Aspekte, die in «Körperhaltung, Blick, Mimik, und paralinguistischen Merkmalen wie Stimme, Lautstärke, Geschwindigkeit, Intonation oder in Sprechpausen» ihren Ausdruck finden, sollen ein (Mit-)Fühlen, (Mit-)Hören und (Mit-)Sehen ermöglichen und erste Einblicke in gelebte Friedenspädagogik in einem Bildungsgrätzl gewinnen lassen (Rathgeb, Krenn & Schratz, 2017a, S. 137).

Erinnerte Momente an Friedenspädagogik

Ausgehend von der zentralen Frage, auf welche Weise Frieden(spädagogik) in einem Bildungsgrätzl in Wien praktisch umgesetzt, subjektiv wahrgenommen und konkret gelebt wird, soll im Folgenden eine erste Annäherung an die Thematik unternommen werden, indem der Blick auf einen Schulstandort gerichtet wird.

Zu Beginn wird die Anekdote mit dem Titel «Schulparlament» vorgestellt. Sie dient als Ausgangspunkt, um durch eine phänomenologische Anekdotenlektüre tiefere Einblicke zu gewinnen. Ziel ist es, durch das Beschreiben und Deuten der Anekdote Facetten und Dimensionen von Frieden(spädagogik) im Kontext Bildungsgrätzl sichtbar zu machen und erste Antworten auf die Forschungsfrage geben zu können (Rathgeb, Krenn & Schratz, 2017a, 2017b).

Anekdote Schulparlament

Mit weit geöffneten Augen, die unter dem grauen, runden Rahmen einer großen Brillenfassung hervorstechen, eröffnet Michaela Meyer, Direktorin einer Grundschule in Wien mit klarer, lauter Stimme das Gespräch: «Wir hatten gestern unsere Schulparlamentssitzung und dann kamen wieder so Themen mit der dritten, vierten Schulstufe.» Die Direktorin hält kurz inne, setzt fort und beschreibt ein Kind,

das während dieser Sitzung darauf verwiesen hat, von Klassenkolleg*innen als «dunkle Schokolade» bezeichnet worden zu sein und dies als «nicht in Ordnung» wahrgenommen zu haben. «Und dann hat ein Kind aus der ersten Schulstufe gemeint: Weißt du, das ist wie eine Ohrfeige für mein Herz, wenn ich so etwas höre.» Michaela Meyer senkt ihren Kopf, stockt für den Bruchteil einer Sekunde, blickt auf und ergänzt, dass eine lange Diskussion unter den Schüler*innen auf diese Wortmeldungen folgte und in der Frage endete, wo Frieden beginnen kann und muss. (Anekdote 1, 2024)

Anekdotenlektüre

Die Direktorin berichtet von einer Sitzung des Schulparlaments, in der Schüler*innen die Möglichkeit haben, Themen selbstbestimmt einzubringen und darüber zu diskutierten. Ein Kind spricht im Zuge der Sitzung an, von Klassenkolleginnen als «dunkle Schokolade» (Anekdote, Z. 6–7) bezeichnet worden zu sein und dies als «nicht in Ordnung» (Anekdote, Z. 7) empfunden zu haben. Darauf reagiert ein*e Schüler*in aus der ersten Schulstufe mit den Worten: «Das ist wie eine Ohrfeige für mein Herz, wenn ich so etwas höre» (Anekdote, Z. 9). Es folgte eine intensive Diskussion, die schließlich in der Frage mündet, wo Frieden beginnen kann und beginnen muss.

Ausgehend von diesen erinnerten Momenten kann der Frage nachgegangen werden, wie Friedenspädagogik an diesem Schulstandort praktisch umgesetzt, subjektiv wahrgenommen und konkret gelebt wird. Dazu wird eine Übersicht präsentiert, die auf den aus der Anekdote gewonnenen Erkenntnissen basiert und zentrale Aspekte friedenspädagogischer Praxis sichtbar macht.

Umsetzung	Wahrnehmungen
Themen werden von Schüler*innen eingebracht.	Das Schulparlament wird als möglicher Diskursraum wahrgenommen, in dem Themen auch wiederholt eingebracht werden.
Friedenspädagogik wird gelebt, indem Partizipation ermöglicht wird.	
Parlament wird genutzt, um auf Rassismus und Diskriminierung aufmerksam zu machen	Das Schulparlament wird als möglicher Diskursraum wahrgenommen, in dem Meinungen frei geäußert und Gefühle explizit zum Ausdruck gebracht werden.
Parlament bietet Raum, um auf Erfahrungen von Schulkolleg*innen Bezug zu nehmen und Stellung zu beziehen	
Parlament wird als Diskussionsraum genutzt	

Friedenspädagogik wird gelebt, indem der Blick auf das einzelne Kind, auf dessen Gefühle, Meinungen und Erfahrungen gerichtet und aktiv zugehört wird.	
Parlament als strukturierter Diskussions- und Reflexionsraum	Das Schulparlament wird als möglicher Diskursraum wahrgenommen, der ergebnisoffen ist.
Friedenspädagogik wird gelebt, indem ein Diskursraum geschaffen wird, der ergebnisoffen ist und ein gemeinsames Nachdenken und Lernen zulässt.	
<i>Tabelle 1. Schulparlament: Erinnernte Momente gelebter Friedenspädagogik</i>	

Das Schulparlament kann als Diskursraum verstanden werden, der den Teilnehmer*innen Möglichkeiten eröffnet, Themen auch mehrmals anzusprechen und persönliche Anliegen, Erinnerungen, Sorgen, Ängste, Hoffnungen oder Wünsche zu teilen (Gugel, 2011). Maßgeblich erscheint, dass die Themen von den Schüler*innen eingebracht werden, wodurch Partizipation ermöglicht wird.

So nutzt ein*e Schüler*in die Sitzung, um auf Rassismus und Diskriminierung aufmerksam zu machen, ein Kind der ersten Klasse nimmt Bezug und bezieht Stellung, indem es darauf verweist, das Gehörte als *Ohrfeige für das Herz* zu empfinden. Das Anliegen des*der Schüler*in, der*die das Thema einbringt, wird ernst genommen. Seine*Ihre Gefühle, sein*ihr Erleben sowie sein*ihr Schmerz scheinen verstanden zu werden. *Empathie, die Stärkung von Zivilcourage und eine kritische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit* können als Lernbereiche identifiziert werden, die in dieser Szene zum Ausdruck gebracht werden (Gugel, 2011). Es findet ein Lernen *über* und *für* Frieden statt, indem Rassismus und Diskriminierung sicht-, hör- und (mit)föhlbar gemacht werden. Der Blick wird auf das einzelne Kind, seine Gefühle, Meinungen und Erfahrungen gerichtet, ihm wird aktiv zugehört. Dadurch entsteht ein Diskursraum, der respektvollen Austausch und Empathie fördern lässt und einem Lernen *durch* Frieden zu entsprechen erscheint (Frieters-Remann, 2015).

Dass die daran anschließende Diskussion der Schüler*innen schlussendlich in der Frage mündet, wo Frieden beginnen kann und muss, lässt das Schulparlament als ergebnisoffen deuten. In *einem angst- und gewaltfreien* Diskursraum scheint *soziales Lernen* sowie ein gemeinsames Nachdenken und Lernen *über, für* und *durch* Frieden ermöglicht zu werden (Gugel, 2011; Frieters-Remann, 2015).

Resümee

Um zu verdeutlichen, wie der gemeinsam festgelegte Schwerpunkt Frieden in beteiligten Institutionen eines Wiener Bildungsgrätzls umgesetzt, wahrgenommen und gelebt wird, wurden Forschungsgespräche mit verschiedenen Akteur*innen geführt und anschließend zu phänomenologischen Anekdoten verdichtet. Durch die Lektüre der Anekdote «Schulparlament», die aus einem Interview mit einer Grundschuldirektorin hervorgegangen ist, wurde ein erstes Schlaglicht auf erinnerte Momente gelebter Friedenspädagogik in diesem Bildungsgrätzl geworfen.

Sichtbar gemacht werden konnte, dass an diesem Standort Möglichkeiten zur Partizipation geschaffen werden: Das Schulparlament dient als Raum, in dem persönliche Anliegen, Erinnerungen, Sorgen, Ängste, Hoffnungen oder Wünsche eingebracht und mit anderen geteilt werden können.

Dem Kind wird aktiv zugehört. In diesem Raum kann der*die Einzelne erleben, dass Gefühle, Meinungen und Erfahrungen bedeutsam sind, ernst genommen und verstanden werden. Sie*Er lernt zuzuhören, Bezug zu nehmen, Stellung zu beziehen und sich als Teil einer Gemeinschaft zu erfahren.

Der strukturierte Diskurs- und Reflexionsraum ist ergebnisoffen und lässt gemeinsames Nachdenken und Lernen zu – ein Nachdenken und Lernen über, für und durch Frieden.

Partizipation, der Blick auf das einzelne Kind, auf dessen Gefühle, Meinungen und Erfahrungen sowie das Schaffen eines Diskusraums, der ergebnisoffen ist und ein Zuhören, gemeinsames Nachdenken und Lernen zulässt, sind erste erinnerte Momente, die Friedenspädagogik sicht-, hör- und (mit)föhlbar machen und weiterverfolgt werden sollen: Das Beschreiben und Deuten weiterer Anekdoten, die aus Forschungsgesprächen mit Akteur*innen des Bildungsgrätzls gewonnen werden konnten, lassen die Spurensuche nach erinnerten Momenten an Friedenspädagogik fortsetzen.

Literaturverzeichnis

- Agostini, E. (2015). *Vignetten- und Anekdotensammlung*. <https://vigna.univie.ac.at/vignetten-und-anekdotensammlung> [20.02.2025].
- Frieters-Reermann, N. (2015). *Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung – oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktensiblen Entwicklungszusammenarbeit*. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit: Denkanstöße für eine*

- differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (S. 209–224). Verlag Barbara Budrich.
- Gugel, G. (2011). *Friedenserziehung*. In H. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (S. 149–159). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gugel, G. & Jäger, U. (1999). *Friedenspädagogik und Friedenserziehung*. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/friedenspaedagogik_und_friedenserziehung_zum_inhalt_von_friedenserziehung_0.pdf [21.02.2025].
- Haavelsrud, M. & Stenberg, O. (2012). Analyzing peace pedagogies. *Journal of Peace Education*, 9(1), 65–80.
- Jäger, U., Rinke, B., & Gießmann, H. J. (2019). *Friedenspädagogik*. In H. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (S. 133–145). Springer.
- Meyer-Drawe, K. (2007). *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. Fink.
- Rathgeb, G., Krenn, S. & Schratz, M. (2017a). *Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen*. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter & M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung* (S. 125–152). Studienverlag.
- Rathgeb, G., Krenn, S. & Schratz, M. (2017b). *Was wirkt weiter? Bildende Erfahrungen aus lernseitiger Sicht*. *Lernende Schule*, 80, 40–43.
- Reich, B. (2018). *Friedenserziehung*. In U. Albrecht & H. Volger (Hrsg.), *Lexikon der Internationalen Politik* (S. 166–168). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Stadt Wien (2024). *Wiener Bildungsgrätzl*. <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/bildungsgraeztel> [20.02.2025].

Playing together in spaces between “good” and “evil”. What is revealed and what is seen

Theresa Hauck

Abstract How do teachers deal with children’s impulses during play that suggest competition and demonstrations of power? This is the guiding question that the following article addresses in the context of joint play between children and teachers. Using a phenomenological vignette and the pathic and ambivalent moments described therein, the aim is to open up a space for discussion on how a peaceful educational play environment can be created with professional support.

Gemeinsam spielen in Räumen zwischen “Gut” und “Böse”: Was sich zeigt und was gesehen wird

Problemaufriss und Hinführung zur Fragestellung

Die Quelle alles Guten liegt im Spiel, soll der Begründer des Kindergartens, Friedrich Fröbel, einst gesagt haben. Heute lassen sich Spiel und seine positive Bedeutung international in sämtlichen Ansätzen früher Bildung wiederfinden (Johnson, 2014).

Szenen kindlichen Spiels, in welchen sich Fachkräfte am Spiel beteiligen, sollen in ihrer Deutungsvielfalt im Fokus des folgenden Beitrags stehen. Spielprozesse in unterstützender Form zu begleiten ist eine zentrale Aufgabe von Pädagog*innen, deren Erfüllung jedoch beispielsweise dadurch erschwert werden kann, dass Spielinhalt und pädagogische Ziele unvereinbar erscheinen.

*Wie bringen sich Pädagog*innen in Spielprozesse ein, die Kompetitives innehaben? Wie antworten die Kinder hier auf ein Mitspielen der*

*Pädagog*innen? Und inwieweit können Kinder und Fachkräfte in diesen Spielprozessen zueinanderfinden?*

Mit diesen Fragestellungen möchte sich dieser Beitrag auseinandersetzen. Er entstand im Kontext einer Promotionsstudie, welche nach dem Sinn des Mitspielens von Pädagog*innen in Freispielsettings fragt. Sowohl in der Promotionsstudie als auch in diesem Beitrag erfolgt eine Annäherung an Spielerfahrungen mittels phänomenologischer Vignettenforschung, wodurch der Fokus gezielt auf affizierende, irritierende und überraschende Aspekte von Erfahrung gerichtet wird (Agostini, 2023, S. 241).

Theoretischer Rahmen

In den vergangenen Jahrzehnten hat international innerhalb mehrerer Disziplinen eine so intensive Auseinandersetzung mit dem kindlichen Spiel stattgefunden, dass eine Nachzeichnung des Diskurses den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Stattdessen sollen hier ausschließlich *freie*, also pädagogisch nicht vorstrukturierte Spielprozesse im Fokus stehen, die sich *zwischen* Kindern und Pädagog*innen ereignen.

Gebauer und Wulf (1998, S. 205) zufolge betrifft Spiel niemals nur das einzelne Subjekt. «In einer spielerischen Handlung ist vieles präsent, was über das Individuum hinausreicht: die Gesten, Mitspieler, Konkurrenten, Zuschauer, vergleichbare frühere Situationen» (Gebauer & Wulf, 1998, S. 205). Das gemeinsame Spiel beschreibt Goffman (Lenz & Hettlage, 2022, S. 285) auch als «geteilte spontane Involviertheit» und nennt Euphorie und distanzloses Aufgehen aller Beteiligten in der Spielsituation wichtige Merkmale derselben. Nach Schäfer (2003, S. 84) wäre nun sinnvolle Beteiligung dadurch gekennzeichnet, dass alle Mitspielenden «Facetten ihrer Wahrnehmungs-, Auffassungs-, Handlungs- und Denkmöglichkeiten [...] im Rahmen gegenseitiger Verständigung anbieten». Jedoch wurden auch mehrere Gründe dafür gefunden, warum es speziell für Erwachsene schwer sein könnte, Spiel, welches wiederholt als spezifische Tätigkeit des Kindes identifiziert wurde, zu verstehen (Sauerbrey, 2021, S. 19). «Erfahrungsstile von Kindern sind uns fremd», meint beispielsweise Stieve (2011, S. 7), und begründet dies damit, dass wir zwar selbst alle einmal Kinder waren, kindliche Wahrnehmungsweisen zum Teil aber vergessen haben. Psychoanalytische Spieltheorien weisen darüber hinaus auf kindliche Ausdrucksmöglichkeiten im Spiel hin, «die den Erwachsenen fremd geworden sind» (Zulliger, 2023, S. 8–9).

Anders als Spiel ist die Förderung von Friedfertigkeit ein im Kontext der Elementarpädagogik nur wenig bearbeitetes Thema. Dabei erkennt Keller

(2022, S. 2) gerade darin, «Kinder auf ihrem Bildungsweg in ein selbstbewusstes, kritisches und friedfertiges Leben zu begleiten», eine der zentralen Aufgaben von Pädagog*innen. Auch Gugels (2011) Auffassung nach sollten im Vorschulbereich prosoziale Fähigkeiten altersgemäß angebahnt, dissoziale frühzeitig wahrgenommen und mit anderen Verhaltensangeboten konfrontiert werden. Friedenserziehung sei, so Gugel (2011, S. 150–152), keine Verhinderungspädagogik, sondern ist als Förderung einer positiven Entwicklung zu begreifen, welche körperliche und psychische Grundbedürfnisse von Kindern aufgreift. Konflikte können wichtige Veränderungen bewirken, weshalb sie in der Friedenserziehung als Lernmöglichkeit positiv bewertet werden (Gugel, 2011, S. 152). Nach Wintersteiner (1999, S. 368) bedeutet Friedenserziehung im Wesentlichen auch einen Umgang mit dem Anderen, der von Respekt statt von Vereinnahmung oder Unterdrückung geprägt ist, der das Anderssein des Anderen akzeptiert und sich davon berühren lässt.

Methodischer Zugang: phänomenologische Vignettenforschung

Phänomenologische Vignetten gründen auf der Forschungshaltung der *miterfahrenden Erfahrung* (Baur & Peterlini, 2016). Mit ihnen wird versucht, Erfahrungsmomente einzufangen und für andere nachvollziehbar werden zu lassen, indem sie verdichtet und bedeutungsträchtig beschreiben, «was sich zeigt, auf die Art und Weise, wie es sich zeigt» (Waldenfels, 1992, S. 30). Es wird davon ausgegangen, dass sich Erfahrungen leiblich artikulieren und so durch Wahrnehmbarkeit wiederum von anderen miterfahren werden können (Agostini et al., 2023, S. 39).

Das Analyseinstrument, mit welchem auf phänomenologische Vignetten geblickt wird, ist die sogenannte Vignettenlektüre, die «eher Suchbewegungen als Festschreibungen» beinhaltet (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 39). Dabei wird versucht, zum eigenen Erfahrungshintergrund eine gewisse Distanz herzustellen. Hinzugezogene Theorie ermöglicht es, Erfahrungsmomente aus der Vignette in unterschiedliche Kontexte zu setzen. Nicht die Rekonstruktion von Wahrheit, sondern die Öffnung eines Reflexionsraumes mit Deutungsvielfalt wird mit der Vignettenlektüre angestrebt.

Im Folgenden wird eine Spielszene in Form einer Vignette beschrieben und findet danach in der Vignettenlektüre ihre Analyse.

Vignette: Drei Kinder, zwei Schlangen und eine Fachkraft

Einmal nach links und einmal nach rechts – Lara blickt gebannt hin und her. Einmal schaut sie auf die Domino-Schlange von Kenan und einmal auf jene von Sofie. Diese beiden Kinder sitzen ungefähr drei Meter voneinander entfernt auf dem Boden, sie haben jeweils ein kleines Häufchen Dominosteine vor sich liegen und stellen diese ganz vorsichtig und mit zarten Handbewegungen vor sich zu Schlangen auf. Die beiden Schlangen sind zueinander gerichtet. Werden die Schlangen weiter gebaut, so könnten sie sich treffen. Aktuell ist die Schlange von Sofie ein wenig länger. Lara schleicht zu Sofie, setzt sich vorsichtig neben sie und hilft ihr dabei, die vorbereiteten Dominosteine hintereinander aufzustellen. «Wir sind weiter!», ruft Sofie dann lächelnd Kenan zu, dessen Gesichtszüge sich daraufhin verhärten, der ein wütendes «Hey!» erwidert und seine Steine nun noch ein wenig schneller aufstellt. Plötzlich führt eine ungeschickte Handbewegung von Sofie dazu, dass ungefähr ein Viertel der Schlange der Mädchen umstürzt, was wiederum Kenan zum Lächeln bringt. Nachdem dann auch Kenan und dann auch wieder Lara und Sofie ein paar Steine umgefallen sind, läuft Lara zu Kenan hinüber, um bei seiner Schlange mitzumachen. Da wird die Pädagogin Pia auf das Geschehen aufmerksam. Sie bleibt mittig vor den beiden Schlangen stehen und beobachtet die Kinder mehrere Sekunden lang. «Was macht ihr denn da?», fragt sie schließlich. «Wir wollen, dass die sich treffen», erklärt Sofie. «Ja, eine gemeinsame große Schlange bauen», fügt Kenan hinzu. «Wow, das wird schnell gelingen, wenn ihr alle so gut zusammenhelft. Schaut mal, ihr habt sechs Hände.», sagt Pia in motivierendem Tonfall. Dann nimmt auch sie selbst ein paar Dominosteine aus der auf dem Boden stehenden Kiste und beginnt mitzubauen. Sie fügt ihre Steine an der Schlange von Kenan an. Nervös blickt dieser wieder auf die Schlange von Sofie. Lara läuft zu Sofie hinüber, baut wieder dort mit. Euphorisch ruft die Pädagogin: «Seht mal, wie viele Hände haben wir jetzt, die alle zusammenhelfen?» «Acht! Acht Hände helfen zusammen!», ruft Lara und blickt dabei wieder rasch zwischen den Schlangen hin und her. Immer wieder fallen den Kindern ein paar Steine um, worauf die Pädagogin jedes Mal mit einem aufmunternden Lächeln und tröstenden Lautäußerungen antwortet. «Wir sind gemeinsam wieder ein Stückchen nähergekommen», betont sie. «Ja, gemeinsam!», ruft Sofie lächelnd. Sie klatscht dabei zweimal in die Hände, während sie verstohlen auf Kenans Schlange blickt und die Augen leicht zusammenkneift. (T. Hauck, 2024)

Vignettenlektüre: Drei Kinder, zwei Schlangen und eine Fachkraft – Such- und Gebewegungen

Schon der erste Satz der Vignette vermittelt Dynamik und Anspannung, welche die gesamte Spielszene prägen. Das Mädchen Lara schaut *einmal nach links und einmal nach rechts*, wo jeweils etwas stattfindet, das sie offenbar fesselt. Lara ist noch nicht Mitspielerin, jedoch auch nicht lediglich Beobachterin der Szene. Sie befindet sich in einer Position *dazwischen* und ist mit ihrem Gebannt-Sein doch bereits ganz involviert. Fast erscheinen die beiden erwähnten Schlangen als etwas Bedrohliches – wie zwei echte Schlangen, die sich von links und von rechts auf das Mädchen zubewegen. Tatsächlich wurden diese Schlangen jedoch von den Kindern Kenan und Sofie aus Dominosteinen gebaut. Dominosteine sind klein und schmal. Setzt

man sie in Schlangenform voreinander, so entsteht ein eher filigranes Gebilde. Lara dürfte sich dessen bewusst sein, denn als sie sich dazu entschließt, zu Sofie zu gehen und an ihrer Schlange mitzubauen, macht sie dies *schleichend* und *vorsichtig*. Nicht die Schlangen sind also eine Gefahr für das Mädchen, das Mädchen ist mit ihren Bewegungen eine für die Schlangen und somit auch eine für das Gelingen des spielerischen Vorhabens.

Dieses spielerische Vorhaben besteht für die Kinder offenbar darin, die jeweils eigene Schlange zu verlängern und das jeweils andere Kind zu übertrumpfen. Wenn Sofie lächelnd ruft, dass sie weiter sind, dann offenbart sie damit den Wettkampf, der hinter der Spieltätigkeit stehen dürfte. Kenan antwortet auf Sofies Aussage sofort mit einer Steigerung seines eigenen Tempos beim Aufstellen der Steine und mit Ärger über die vermeintliche Übermacht, welcher sich in seiner Mimik und seiner Stimmlage ausdrückt.

Die Kinder wecken schließlich das Interesse der Pädagogin Pia. Obwohl diese das Spiel selbst mehrere Sekunden lang fokussiert beobachtet, erkundigt sie sich anschließend bei den Kindern danach, was sie tun. Sofie übernimmt das Sprechen für alle drei, wenn sie der Pädagogin erklärt, dass es der Wunsch der Kinder sei, dass die Schlangen sich *treffen*. Kenan korrigiert Sofie nicht, sondern führt das soeben Gesagte bestätigend weiter aus. Pia geht nicht näher auf das ein, was beobachtbar gewesen wäre, sondern greift ausschließlich das von den Kindern Verbalisierte auf. Sie bestärkt die Kinder in ihrer vermeintlichen Zielsetzung, spricht dabei in motivierendem Tonfall. Ab dem Zeitpunkt, wo sich Pia danach erkundigt, was gemacht wird, finden im übertragenen Sinne zwei Spiele auf unterschiedlichen Bühnen statt – ein ausschließlich kooperatives und eines, welches nun nur noch nonverbal unter den Kindern seinen Ausdruck findet.

Dinge appellieren, wie Stieve (2012, S. 75) festhält, «nicht nur zu dem, was an pädagogischen Absichten und über sie hinaus an gesellschaftlichen Normen, ökonomischen Werten etc. in sie hineingelegt ist». Stattdessen lässt sich das Kind von Dingen zu einem Verhalten verlocken, das Erziehende nicht immer zulassen (Stieve, 2012, S. 75). Die Pädagogin und die drei Kinder fühlen sich auf unterschiedliche Weise von den Dominosteinen und Schlangen angesprochen und zu differenten Handlungen aufgefordert. Während die Kinder die Schlangen in ihren unterschiedlichen Größen und in ihrem unterschiedlichen Tempo beim Wachsen wahrnehmen, erkennt die Pädagogin die beiden Schlangen bereits als zwei Teile eines Ganzen. Möglicherweise übersieht Pia den Wettkampf auch ganz bewusst, was sich mit van Manen (1995, S. 67–68) als *taktvolles Handeln* beschreiben ließe.

Aufseiten der Kinder wird keine Irritation aufgrund der augenscheinlich differenten Spielziele erkennbar. Ihnen scheint allen klar zu sein, was die

Fachkraft möchte und unterstützen wird. Sie passen sich auf einer Ebene an und verfolgen ihr eigentliches Ziel fortan nur noch verdeckt. Meyer-Drawe (2018) bezieht sich in einem ihrer Texte auf Kant (1983/1800) und formuliert zugespitzt:

Zivilisierte Menschen [...] zeigen Achtung, Anerkennung, Sittsamkeit, selbst wenn ihnen in Wirklichkeit gar nicht danach ist und ihre Haltungen nicht von Herzen kommen. Sie spielen dieses Spiel, um den gesellschaftlichen Verkehr nicht zu stören oder ihn zu ihren Gunsten zu beeinflussen. (Meyer-Drawe, 2018, S. 15)

Die Kinder agieren, so könnte Meyer-Drawe (2018, S. 15) folgend festgehalten werden, äußerst zivilisiert. Sie stören das sittsame Spiel nicht. Durch die Aufteilung des Spiels auf Vorder- und Hinterbühne findet für die Kinder über die Auseinandersetzung mit dem eigenen Spiel hinausgehend auch eine Auseinandersetzung mit einem anderen Spiel – jenem der Pädagogin – statt. Nach Waldenfels (2000, S. 197) lebt das Kind «in einer Welt von Erwachsenen, die immer schon gestaltet und organisiert ist». Die Freiheit besteht für Waldenfels (2000, S. 197) «nicht in einer willkürlichen Setzung, sondern in einer Umgestaltung und Umstrukturierung der Situation». Nach Dörpinghaus (2009, S. 43) hat Bildung «ihren Ort im Zwischen von Eigenem und Fremdem» weshalb es «wesentlich um eine Gestaltung von Verhältnissen geht, die stets in einer Verwobenheit von Fremdem und Eigenem gründen» (Dörpinghaus, 2009, S. 44).

Für die Kinder dürfte es in der beschriebenen Szene durchaus einen Gestaltungsspielraum geben. Sie setzen sich spielerisch mit dem *Anderen*, das ihnen nicht mehr fremd zu sein scheint, auseinander. Sie finden einen Umgang mit der anderen Schlange und dem anderen – auf Kooperation und Zusammenhalt ausgerichteten – Spiel der Pädagogin. Innerhalb des Strukturrahmens, der hier vor allem durch das Mitspielen der Fachkraft gesetzt wird, drücken sie ihr Eigenes auf nonverbaler Ebene aus. Von der Pädagogin werden diese nonverbalen Signale jedoch eventuell nicht gelesen, vielleicht *taktvoll* übersehen, jedenfalls aber nicht aufgegriffen. In ihrem Mitspielen artikuliert sich, dass ihr das Eigene der Kinder hier möglicherweise fremd geblieben ist.

Diskussion

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, Bezüge zwischen den Ergebnissen der Vignettenlektüre einerseits und den vorangegangenen theoretischen Ausführungen andererseits herzustellen.

Anknüpfend an die Ausführungen von Gugel (2011) lässt sich festhalten, dass der Wettkampf der Kinder nicht aufgegriffen und offen mit auf Zusammenhalt ausgerichteten Handlungen konfrontiert wird. In dieser Szene scheint auch keine von Schäfer (2003, S. 84) geforderte Verständigung – beispielsweise über das Bedürfnis zu übertrumpfen – stattzufinden. Die von Goffman (Lenz & Hettlage, 2022, S. 285) beschriebene Euphorie der Pädagogin zeigt sich in der Vignette zwar deutlich, allerdings erscheint die Pädagogin nur begrenzt involviert, da sich auf der Hinterbühne ein anderes Spiel ereignet, an dem sie nicht teilnimmt. Die Pädagogin und die Kinder finden im hier beschriebenen Spiel mit den Dominosteinen, so kann resümiert werden, nur begrenzt zueinander. Das Spiel der Kinder ist ein Wettspiel. Das Spiel der Pädagogin ist ein Kooperationsspiel. Dazwischen bleibt eine Differenz. Dies wäre an sich nicht problematisch, da Bildung, wie Dörpinghaus (2009, S. 43) beschreibt, «ihren Ort im Zwischen von Eigenem und Fremden» hat. Jedoch handelt es sich bei dieser Differenz um etwas Nicht-Thematisiertes, um etwas, das in seiner Andersartigkeit verborgen bleibt und somit keine direkte Beantwortung findet.

Offen bleibt, was es Fachkräften konkret erleichtern und erschweren könnte, sich auf das von Kindern im Spiel Gezeigte einzulassen. Speziell im Kontext von Demokratie- und Friedensbildung könnte es sich als lohnenswert erweisen, Fachkräfte auch zu ihren eigenen diesbezüglichen Überlegungen, Sorgen und Zielen zu befragen. In die hinter diesem Beitrag stehenden Promotionsstudie sollen rekonstruierte handlungsleitende Orientierungen der Fachkräfte miteinbezogen werden und es wird zu fragen sein, ob sich vergleichend zu dem hier Analysierten auch Spielszenen finden lassen, in denen sich keine Aufspaltung in Vorder- und Hinterbühne zeigt, wo im übertragenen Sinne zwei Schlangen auch zwei Schlangen bleiben dürfen und doch ein für alle Beteiligten wahrnehmbares, stimmiges Ganzes entsteht.

Literaturverzeichnis

- Agostini, E. (2023). Fokus auf Leib und Lebenswelt: Perspektiven der Professionalisierung pädagogischer Wahrnehmung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 237–247. <https://doi.org/10.3262/SZ2303237>,
 Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D. & Sandner, I. (Hrsg.). (2023). *Die Vignette als Übung zur Wahrnehmung: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Verlag Barbara Budrich.
 Baur, S. & Peterlini, H. K. (Hrsg.). (2016). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Studienverlag.

- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft 2009* (S. 39-48). De Gruyter.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gugel, G. (2011). Friedenserziehung. In H. J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (S. 149–159). Springer.
- Johnson, J. E. (2014). Play Provisions and Pedagogy in Curricular Approaches. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 180–191). SAGE.
- Kant, I. (1800/1983). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In W. Weischedel (Hrsg.), *Ders.: Werke in zehn Bänden – Band 10* (S. 395–690). o. V.
- Keller, R. (2022). Frieden – je früher, desto besser. *Kita aktuell*, 3–4(10), 2–5.
- Lenz, K. & Hettlage, R. (2022). *Goffman-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. J. B. Metzler.
- Meyer-Drawe, K. (2018). *Die Welt als Kulisse. Übertreibungen in Richtung Wahrheit*. Ferdinand Schöningh.
- Sauerbrey, U. (2021). *Spiele in der frühen Kindheit. Grundwissen für den pädagogischen Alltag*. Kohlhammer.
- Schäfer, G. E. (2003). *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. Beltz.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Stieve, C. (2011, Mai). *Lebenswelten von Kindern und pädagogisches Handeln. Irritierendes in der kindlichen Wahrnehmung*. Vortrag gehalten auf einer Fachtagung in Düsseldorf.
- Stieve, C. (2012). Arrangierte Bildung. Dinge und Kind des Kindergartens. In A. Dörpinghaus & A. Nießeler (Hrsg.), *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge* (S. 57–85). Königshausen & Neumann.
- van Manen, M. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 61–80). Beltz Juventa.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. Beltz.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.
- Wintersteiner, W. (1999). *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Agenda-Verlag.
- Zulliger, H. (2023). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Psychosozial-Verlag.

Gamification and peace. Workplaces training as a guidance for the future

Brigitta Pia Alioto

Abstract The COVID-19 pandemic accelerated the digital transition, necessitating a reimagining of workers' professional futures. In this context, corporate training emerges as a tool for personal development, fostering reflection, agency, and "peace", understood as envisioning oneself beyond the current state and translated as Growth Mindset. The article explores game elements that could elicit two key Growth Mindset dimensions, linked to the possibility of becoming: reflection and assessment.

Introduction

The Covid-19 pandemic accelerated an ongoing transformation driven by the digital transition, amplifying the sense of precariousness among workers who are now compelled to reimagine their personal and professional futures (Pellerey, 2021; Bellantonio & Scardicchio, 2023). In this context, corporate training emerges as a means for personal development, where it is possible to enhance the workers' sense of freedom, and agency, and what in this paper wants to be intended as "peace" (Nussbaum, 2011). The latter will assume, in the rest of the work, the meaning of envisioning us from beyond our current state (Dweck, 2016; Bellantonio & Scardicchio, 2023). In this regard, if education, as Freire (2014) says, embraces change and aims to foster freedom, corporate training becomes a form of future guidance, working not just on the acquisition of new knowledge and new competencies, but also on workers' beliefs (Bellantonio & Scardicchio, 2023).

The European Framework for Personal, Social, and Learning to Learn Key Competence (LifeComp) (2020) introduces the Growth Mindset among

the new competencies required by society. This mindset emphasizes viewing failures and negative feedback as starting points for enhancing intelligence, skills, and competencies, promoting a reflective process that uses past experiences to inform future orientation. From an enactive perspective, the Growth Mindset incorporates the concept of temporal agency and a pedagogy of hope (Emirbayer & Mische, 1998; Snyder, 2002) through its triadic structure of “goals, pathways, agency thinking”. This linkage underscores the importance of a growth mindset in fostering hope and future-oriented agency. Regarding skill acquisition for the future, INAPP (Gentilini & Filosa, 2023) emphasizes the need to shift corporate training approaches by incorporating technology-enhanced learning (TEL). The report (2023) suggests that digital methodologies, such as gamification, can engage and motivate workers to participate in voluntary courses that support both personal and professional development (Klemke, 2024). Effective gamification requires selecting game elements that align with the target audience, learning needs, and environments. However, current practices predominantly use points, badges, and leaderboards (PBL), often without tailored design (Alioto & Persico, 2024). This article aims to describe the Growth Mindset as a form of peace, underpinning its pedagogical dimensions. Furthermore, it provides a hypothesis on which game elements can effectively address the growth mindset dimensions analyzed in order to lead a state of peace through a gamified learning path.

Peace: envisioning oneself beyond the current state

The Growth Mindset refers to the belief that one’s intelligence and abilities can be improved through effort and dedication, thereby perceiving learning as a lifelong process that requires openness, curiosity, and determination (Dweck, 2000; 2017). Mindset is a personality trait that begins to form in the early years of life, shaped by beliefs, attitudes, and behaviors influenced by past experiences, which then guide actions (Dweck, 2017). From a constructivist perspective, knowledge is not a neutral representation of reality. Instead, it emerges as a process of perception, translation, reconstruction, and interpretation, shaped by the brain in response to stimuli and signs captured by the senses, which do not provide an objective or faithful configuration of reality (Margiotta, 2015; Maturana & Varela, 1980). Human knowledge is thus understood as embodied (Scardicchio, 2011; Francesconi & Tarozzi, 2012), as «there are no neutral or absolute spaces and times from which one can observe and know reality without contamination: without the involvement and engagement of human

subjectivity, which is continuously fertile in generating interpretations» (Bellantonio & Scardicchio, 2023, p. 26).

Within this framework, Carol Dweck (2017) posits that the beliefs individuals hold about themselves significantly influence how they navigate their lives, their potential to become who they aspire to be, and their ability to achieve their ambitions.

I don't divide the world into the weak and the strong, or the successes and the failures... I divide the world into learners and nonlearners. What on earth would make someone a nonlearner? Everyone is born with an intense drive to learn. Infants stretch their skills daily. Not just ordinary skills, but the most difficult tasks of the lifetime, like learning to walk and talk. They never decide it's too hard or not worth the effort. Baby don't worry about making mistakes or humiliating themselves. They walk, they fall, they get up. They just barge forward. What could put an end to this exuberant learning? The fixed mindset. As soon as children become able to evaluate themselves, some of them become afraid of challenges. They become afraid of not being smart. (Dweck, 2016, p. 16)

Hence, action is defined as a temporally embodied process, influenced by the past yet oriented toward both the present and the future (Emirbayer & Mische, 1998). Specifically, in response to challenges posed by a given situation (perception), individuals reproduce and transform their internal structures into iterative responses. In the chordal triad of agency (Emirbayer & Mische, 1998), the authors propose three constitutive dimensions of agency, along with its temporal orientations, enabling the examination of actions oriented more toward the past, the present, or the future. The iterative dimension involves the agent's reactivation of past action schemas embedded in practical activity, which maintains a sense of identity continuity. The practical-evaluative dimension refers to the capacity of individuals to make practical and normative judgments among potential courses of action in response to emerging questions, situations, or dilemmas in the present. Lastly, the projective dimension determines the imaginative generation of possible future trajectories, where pre-existing thought structures and actions can be reconfigured concerning hopes, fears, and desires (Emirbayer & Mische, 1998; Biesta et al., 2015).

To sum up, Dweck (2017) identifies two types of self-related beliefs, each corresponding to a distinct mindset: 1) The fixed mindset, i.e. the belief that personal qualities and abilities are innate and unchangeable; 2) the growth mindset, i.e. the belief that abilities can be developed and improved through effort, perseverance, and experience. The first one «does not allow people the luxury of becoming. They have to already be» (Dweck, 2016, p. 25); the second one knows that potential needs time for flourishing, it does not predict

the future but goes beyond the possible (Bellantonio & Scardicchio, 2023; Margiotta, 2015).

Two personal dimensions, represented in *Table 1*, diverge in the interpretation of the two mindsets:

Personal Dimension	Fixed Mindset	Growth Mindset
Failure	Associated with the identity	Associated with the process
Feedback	Ignored	Starting point for learning

Table 1. Fixed Mindset and Growth Mindset in comparison, according to two personal dimensions

According to the third column, the Growth Mindset, this form of peace can significantly impact an individual’s ability to achieve goals across various professional domains (Pellerey, 2021) and to act in transformative ways (Bateson, 1993; Mezirow, 2003). The failure is not part of the personal identity but part of the path. Feedback, in particular the negative one, is a starting point for learning (Benes et al., 2017).

Pedagogical dimensions of Growth Mindset

Having a glance at Table 1, both the failure and feedback dimensions can be interpreted as pedagogical standpoints. The failure is explored through the lens of resilience (Malaguti & Cyrulnik, 1999), and the feedback with the lens of the assessment (Looney et al., 2017). According to the first one, resilience is a dynamic process intrinsically linked to an individual’s ability to confront challenging and painful events in a positive and creative manner, extracting meaningful insights from such experiences (Malaguti, 2005). It encompasses a systemic perspective (Richardson, 1990), wherein “if one element of the system is disrupted, as happens in the aftermath of trauma, the entire system transforms” (Garista, 2018, p. 74). This process involves a continuous cycle of learning, unlearning, and relearning (Scardicchio, 2019; 2020; Mezirow, 2003; Bateson, 1993), empowering individuals to actively reshape their narrative flow, reinterpret their life story, and, consequently, redefine their sense of self (Demetrio, 2000; Pellerey, 2021; Bellantonio & Scardicchio, 2023). The Growth Mindset arises as both an outcome of resilience and a facilitator of its development, promoting the belief that

challenges can be overcome and transformed into stepping stones for future success.

Regarding the negative feedback dimension, it can be related to a “pedagogy of mistakes”. As underlined by Koociowski (2017, p. 173–174):

According to Reuven Feuerstein, error is an integral part of the process of growth and learning. [...] The ability to embrace, confront, utilize, process, and learn from errors enables the human mind to personalize learning, seize opportunities for innovation and change, reflect on existing data and available resources, and strengthen decision-making skills and self-esteem. Intelligence is not a predetermined and fixed factor but rather an element subject to evolution.

As Denet pointed out (2014, p. 23) questioning «What is exactly an error? Which are the aspects that make me wrong?», the reflective practices, particularly those that enable individuals to examine the boundaries of their self and engage with critical events that drive deconstruction processes, serve as a foundation for fostering dispositions open to growth (Dweck, 2017; Scardicchio & Bellantonio, 2023). As previously stated, past experiences shape action schemas and interpretative frameworks, establishing habitual patterns that are automatically activated (Bateson, 1993). The Growth Mindset informs an individual’s goal-setting processes by drawing on prior experiences and emotional states (Immordino-Yang, 2017). Reflection enhances higher levels of awareness that accompany action, facilitating the recognition and understanding of implicit and tacit knowledge that underpins behavior and impacts its effectiveness (Schön, 1983). This insight aligns with the predictive dimension of mindset described earlier. Furthermore, reflection enables individuals to guide their actions and revise mental processes, allowing them to overcome fixed premises. Mindset is not a permanent part of our makeup, on the contrary, it can be reshaped (Dweck, 2016).

Within educational contexts, this shift moves beyond the “learning brain” paradigm—focused exclusively on cognitive acquisition—toward a more integrative framework of “learning consciousness” (Alioto & Zavatta, 2024; Francesconi & Tarozzi, 2012). In this sense, reflection facilitates transformative learning (Mezirow, 2003) by challenging erroneous interpretive frameworks or, in Bateson’s (1993) terms, achieving Learning III. This advanced level of learning involves cultivating critical awareness of one’s action predispositions and developing the capacity to modify or regulate them.

In the context of a Growth Mindset, assessment shifts from being externally imposed to internally driven, while reflection transforms from a

monologue into an internal dialogue (Siegel, 2010; Demetrio, 1998). The educational relationship becomes formative when it actively shapes the learner's systems of action within the framework of an embodied biography (Margiotto, 2015). Through reflection, the individual constructs a coherent identity, as Zambianchi & Scarpa (2020, p. 139) describe: «I am myself... [where]... the 'I' remains constant despite the internal modifications of the 'me'.»

In this context, the formative assessment has a predominant role because it refers to a continuous evaluation approach designed to provide real-time feedback that informs both teaching and learning. Focusing on the latter, the assessment emphasizes the process of reflection, improvement, and adaptation to enhance student achievement (Corsini, 2023). In this regard, Carol Dweck, for testing teachers' mindsets, launched a survey that portrayed a hypothetical student, Jessica, who had gotten 65 percent on a math exam. She asked teachers how they would treat her, thinking about a possible prediction of her potential based on the exam score. A teacher wrote her a letter that summed up the importance of the formative assessment and the possibility of envisioning oneself or others not in a predictive way:

[...] Unfortunately, the test uses a faulty premise, asking teachers to make assumptions about a given student based on nothing more than a number on a page [...]. Performance cannot be based on one assessment. You cannot determine the slope of a line given only one point, as there is no line to begin with. A single point in time does not show trends, improvement, lack of effort, or mathematical ability [...]. (Dweck, 2016, p. 28–29).

Foster Growth Mindset through gamification in Corporate Training

Gamification, described in education as «a serious approach to accelerate the curve of the learning experience, teach complex subjects, and systems of thought» (Kapp, 2012, p. 10), can be used also in the transition to active and self-directed learning (Klemke, 2024). The approach is also seen as «a building block that provides engaging and motivating activities, individualized planning and progress monitoring, and fail-safe practice environments» (Klemke, 2024, p. 31).

Even if studied since 2010, gamification lacks the implementation of an instructional design to match learning objectives with the use of specific game elements. The most game elements used in gamified paths in corporate training are Points Badges and Leaderboards (PBL) (Alioto & Persico,

2024), opening the way to the phenomenon of “pointsification” (Hellberg & Moll, 2023). This type of gamification does not allow for deep and/or long-term learning, neither does it foster the development of lifelong learning skills, the skills necessary for achieving competence.

The realm of game elements is vast and varied. Considering both the personal dimensions and their corresponding pedagogical dimensions (Table 1), even simpler game elements can prove effective when tailored applied. Below, a proposed selection of game elements is outlined, which can be employed to achieve objectives related to learning, motivation, and behavior (Gaggioli et al., 2024). Taking into account the first three cores of the Octalys Framework (Chou, 2016), it’s possible to select five game elements to use to foster peace in gamified corporate training.

The first Core Drive of the Octalys Framework is “Epic Meaning & Calling”. It takes into account a motivational drive rooted in the belief that one’s actions contribute to something larger than oneself or stem from a sense of being uniquely chosen to fulfill a specific purpose. Regarding learning objectives, storytelling can enhance the level of subject matter comprehension. By eliciting emotional engagement, narrative elements enable connections to past experiences or real-world contexts (Bruner, 1996). Additionally, for the same objective but related to the third Core Drive - Empowerment of Creativity & Feedback - immediate feedback serves as a mechanism for players to monitor their actions. If feedback is descriptive and tailored to specific actions taken during the process, rather than standardized, it may foster deeper reflection. The core described above takes into account the experimentation with different combinations. People require not only opportunities to showcase their creativity but also mechanisms to observe the outcomes of their efforts, receive constructive feedback, and make adjustments accordingly (Chou, 2016). Concerning motivational objectives, elements such as points, leaderboards, and progression systems can effectively increase persistence in achieving goals. While these elements predominantly aim to elicit extrinsic motivation, they also facilitate emotional and cognitive engagement. When designed thoughtfully, they create an environment that supports sustained effort and commitment (Nicholson, 2015).

References

- Alioto, B. P., & Persico, D. (2024). Gamification and workers training: a systematic mapping review. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 19(2), 124-147. <https://doi.org/10.30557/QW000089>.
- Alioto, B.P., & Zavatta, G. (2024). The enactive value of education. From learning brain to learning consciousness. *Ecologie della formazione*, 1(2024).
- Bateson, G. (1993). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bellantonio, S., & Scardicchio, A. C. (2023). *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria* (Vol. 5, pp. 1–166). FrancoAngeli.
- Benes, R., Cellie, D., Czerwinsky, L.D., Kopciowski, J. (2017). *Per una pedagogia dell'errore*. Asterios.
- Biesta, G., Priestly, M., & Robinson, S. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard.
- Chou, Y. C. (2016). Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards. *Revista Internacional de Organizaciones*, (18), 137–144. <https://doi.org/10.17345/rio18.137-144>
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa*. Franco Angeli.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: Per sé stessi, con gli altri*. Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2000). *Autoformazione e autobiografia*. La Nuova Italia.
- Dennet, D. (2014). *Strumenti per pensare*. Raffaello Cortina.
- Dweck, C.S. (2000). *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Erickson.
- Dweck, C.S. (2016). *Mindset. The New Psychology of Success*. Ballantine Books.
- Dweck, C.S. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. FrancoAngeli.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia Phaenomenologica*, 12, 263– 288. <https://dx.doi.org/10.7761/SP.12.263>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.
- Gaggioli, C., Gabbi, E., & Ranieri, M. (2024). Gamification to foster student engagement: a mixed methods study in higher education. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 20(1), 85–105. <https://doi.org/10.30557/QW000076>.
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Gentilini, D., & Filosa, G. (2023). *La formazione a distanza nell'apprendistato professionalizzante: Modelli ed esperienze regionali a confronto nell'era digitale*. INAPP. <https://www.inapp.gov.it>
- Freire, P. (1974). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*. Arnoldo Mondadori.

- Hellberg, A. S., & Moll, J. (2023). A point with pointsification? Clarifying and separating pointsification from gamification in education. *Frontiers in Education*, 8, Article 1212994. Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1212994>.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Klemke, R. (2024). *Technology Enhanced Learning in the Age of Technology that Learns*. Open Universiteit.
- Looney, A., Cumming, J., van der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 25. 1–26. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>.
- Malaguti, E. (Ed.). (2005). *Resilienza e sviluppo. Tra sfide e opportunità*. Erickson.
- Malaguti, E., & Cyrulnik, B. (1999). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1980). Autopoiesis and the Organization of Social Systems. In M. Zeleny (Ed.), *Autopoiesis, Dissipative Structures, and Spontaneous Social Orders* (pp. 119–152). Westview Press.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In T. Reinert, & L. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1–20). Springer.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31>.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Richardson, G.E., Neiger, B., Jensen, S. & Kumpfer, K. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21(6), 33–39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Scardicchio, A.C. (2011). *Resistenza, resilienza, rivoluzione*. In G. Annacontini (Ed.) *Senza carrarmato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione*. (pp. 133-154). Progedit.
- Scardicchio, A.C. (2019). L'oscurità acceca eppure/oppure illumina. Paradossi logici e “creatività sistemica” intorno ai nessi tra vincoli e possibilità. *Metis*, 9(1), 394–410.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Siegel, D. (2010). *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale*. Raffaello Cortina.
- Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Zambianchi, E., & Scarpa, S. (2020). Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 128–143. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_12.

Pedagogy in process. Peace-making through embodied mycelial methodologies

Barbara Gamper

Abstract Europe's ideals of humanism, democracy and peace falter amid war, racial patriarchal capitalism, climate crisis, and rising extremism. Franz Fanon (1991) critiques European humanism for dehumanizing through colonization and extractivism. As an artist and somatic educator I am exploring and imagining how the teachings of fungi might inspire us to undo the colonial and extractive powers and behaviours that govern our world, minds and bodies. How can fungi help us to shift from cultures of supremacy, oppression and exploitation to an embodied pedagogy of transformation grounded in justice, equity and care?

Introduction

I am writing this paper as an artist and somatic pedagogue, not as an academic. My research is deeply rooted in both practice and theory and aims to bridge the two. I enjoy cross-pollinating between fields of study, with a particular focus on exploring the niches of (her-)stories and narratives that remain absent from the mainstream white Western canon. I find art, speculation, radical imagination, and somatic bodywork to be powerful tools—not just for envisioning new futures but for actively practicing ways of being in the world otherwise. These *other* ways challenge and diverge from the ways in which racial, colonial, and patriarchal capitalism has shaped and dominated both our individual and collective existence.

My work sits exactly at the intersection of art, pedagogy and ecology, and draws on queer intersectional feminist and decolonial theory, in which somatics as a social justice practice play a crucial role. The human body, with its lived experiences and the social and cultural conditioning inscribed

upon it, has always been my primary site of research and inquiry. This inquiry, I believe, requires us to first and foremost recognize that differences in human lived experiences are deeply intertwined with social identity.

The enduring legacy of colonialism on land and body

The constructs of race, gender, and class significantly influence how individuals are perceived and treated. Prejudice, oppression, and discrimination are closely tied to the socio-cultural factors embedded in our society. To truly understand and acknowledge the diversity of human experience, it is essential, in my view, to study the intersections of various forms and systems of oppression, domination, and exploitation considering in particular European colonization and the establishment of racial theory.

Malcolm Ferdinand, an environmental engineer and doctor in political philosophy from Martinique writes in *Decolonial ecology: Thinking from the Caribbean World*, (2022, p. 34):

With its principles, its foundations, and its forms, colonial inhabitation joins together the political and ecological processes of European colonization. The enslavement of men and women, the exploitation of nature, the conquest of lands and indigenous peoples, on the one hand, and the deforestation, the exploitation of mineral and soil resources, on the other, are not two different realities but are elements of the same colonial project. European colonization is just another name for the imposition of a singular, violent, and destructive way of inhabiting the Earth.

This way of inhabiting Earth—racial colonial patriarchal capitalism—has led to immense wealth for a few and driven the destruction of our planet and the current climate breakdown. The witch hunts across Europe and imperial colonialism in particular led to the emergence of a gendered, racialized, and objectified body—a body severed from the land, dehumanized, and thus rendered exploitable for profit accumulation and the consolidation of power by the few. The colonization of both the body and nature laid the groundwork for oppressive labor systems, unequal resource distribution, and persistent cycles of conflict.

How can peace be established on such grounds of historical injustices?

As highlighted by research from Human Rights Watch (2009), the impact of justice is too often undervalued when weighing objectives in resolving

conflicts and achieving lasting peace. By prioritizing accountability, justice, and equity, we can foster long-term peace and stability.

I quote Ferdinand's work (2022) to highlight justice as an essential component of enduring peace. As demonstrated in current war zones across the globe—such as Palestine, Lebanon, Sudan, Kongo, and Haiti—ongoing cycles of conflict and violence are deeply rooted in practices of land grabbing, exploitation, structural racism, extractivism, and the resulting vast inequities. The lived experiences of oppression and exploitation are crucial to understanding the fragility of peace-building efforts when justice is excluded.

A significant paradigm shift is necessary—one that calls for new approaches to governance and also begins at the individual level, spreading outward to family, community, the broader collective, and society as a whole. Through my research, particularly in somatic community practices and the teachings of Queer, Black, Indigenous, Latinx, and other marginalized communities, I have come to recognize that community-building and grassroots movements are vital for breaking the cycles of individualization and isolation imposed by capitalism and exploitative labor conditions. Processes of restoration and reparation are necessary. Restorative justice fosters individual and community accountability, facilitating reparation, and promoting non-retributive responses to harm.

Creating situations, spaces, and—most importantly—time to come together is essential to disrupt the rhythm of capitalism. This involves bringing our bodies and lived, embodied experiences into shared physical spaces, acknowledging our differences, divesting from hierarchical and oppressive belief systems, and investing in relational and transformative practices. It means allowing vulnerability, cultivating awareness and responsibility for one's social identity, recognizing not only one's disadvantages but more so one's privileges.

Somatics as decolonial feminist and anti-racist practice towards social and transformative justice

Somatics is a field situated within bodywork and movement studies. It is first and foremost a body-mind approach that seeks to undo the Cartesian body-mind split—one of the fractures Malcolm Ferdinand refers to in his book (2022). Somatics guide us to slow down, creating space for sensing and feeling. This, in turn, fosters connection, empathy, responsibility, and a sense

of agency. With intentional and mindful movement we learn how to focus on our inner experience as we move, expanding our internal awareness. We connect to our body again as the medium for «having a world at all» (Merleau-Ponty, 1966, p. 176).

Through this reconnection, we come to recognize how culture and belief systems—specifically Christianity in European culture—confine our bodies within rigid and binary systems. One of the potentials of somatic bodywork lies in dismantling these rigid and binary structures, in cultivating a more tender and fluid body and mind, which in turn fosters greater strength and flexibility.

This approach aims to create a culture of interrelatedness, care, accountability, and imagination, moving away from the isolation of individualism. However, a somatic approach without a political analysis of the social and economic systems that shape our existence addresses only part of the forces that profoundly influence our social identity and individual experiences. «A politicized somatic theory addresses the need for deep personal transformation, aligned with liberatory community and collective practices, connected to transformative system change.» (Haines, 2019, p. 46).

Stacy Haines, somatic innovator, author, and founder of *Generative Somatics* has been advocating for decades for transformative embodied practices to examine and heal from the social, political, and economic roots of trauma—including racism, environmental degradation, sexism, and poverty. Dr. Resmaa Menakem is another important figure in the field of embodied social justice who has pioneered *Somatic Abolitionism*, a practice dedicated to dismantling white body supremacy, «Somatic Abolitionism is living, embodied anti-racist practice and cultural building—a way of being in the world. It is a return to the age-old wisdom of human bodies respecting, honoring, and resonating with other human bodies.»

At this point I would like to invite you to engage in a brief somatic encounter with yourself, offering an embodied experience of what somatic practice entails. You can follow the link below and practice while listening, choose the track titled “10min somatic encounter”: <https://soundcloud.com/earthlymatters>.

You can also read through it here now and practice later.

Firstly bring yourself forward on the edge of your seat, so you are not leaning into the chair and that you can create some space for your spine and hips.

I'd like to invite you to close your eyes—if that feels comfortable for you—and just observe how you are feeling today, right now, what goes through your mind? Try not to judge your feelings or thoughts, just note them; witness yourself in this moment.

You can place your hands on your thighs, relax your shoulders and take a few deep breaths in possibly through your nose, and exhale slowly through your mouth.

Feel yourself dropping a bit more into your body.

Let's give your spine some attention and space.

You can use your hands to touch your tailbone, the coccyx.

This is the tiny bone at the lower end of your spine, sometimes smaller sometimes bigger, it varies from person to person. It is the leftover from our animal ancestors, the tailbones helped our ancestors with mobility and balance, but the tail began disappearing around 20 million years ago.

So for now find and touch your tailbone, and just note this contact between your fingers and your tailbone and perhaps what emerges in sensations or thoughts.

Let it go and find your sitsbones, perhaps you still feel the resonance from touching your tailbone.

Start tracing your spine upwards, vertebra by vertebra.

Find the lumbar curve, where your spine moves more into the front of your body and move further up your thorax, and further between your shoulder blades until you reach your neck curve and lastly find your atlas bone, on which your head is sitting.

Really sense your spine reaching upwards from your tailbone until your head,

your head almost floating on your atlas bone.

Now start to move your spine softly, like swaying sea kelp in the ocean, gentle swaying movements.

Do this for a little while.

Imagine the currents of the ocean moving your spine.

Then place one hand on your breast bone and one on your belly, and connect to your breath.

Tune into your breath, just as it happens to you, without guiding it,

and just observe the movement and rhythm of your breath, a rhythm that is very similar to the rhythm of the ocean's waves.

This is your breath, your rhythm.

Keep sensing your breath, just as it happens to you, without guiding it.

Keep your eyes closed and just note, without judgement, any sensations, any images or thoughts that might emerge.

I would like to invite you to briefly think about who you are in this world, your social identity.

Where is your home?

Where are you situated?

Locally.

Culturally.

Linguistically.

Socially.

Economically.

Politically.

And ecologically.

Where do you think lies your privilege?

And how do you use it to empower others?

What is your (and your family's) history?

How are you connected to the past?

And how are you weaving your presence into the future?

And in which way?

Again, just note how you feel, what you sense, and where you sense it in your body. If there is tension, inhale deeply into your belly, and with the exhalation try and let go of the tension. Keep inhaling deeply and exhaling slowly for another few times.

With each breath, remember your inter-relatedness. (Anzaldúa & Keating, 2002).

Embodied mycelial methodologies – *Think Like Mycelium*

Inter-relatedness. An idea—or rather an awareness—that I've grown deeply fond of through studying and experiencing fungi is their transformative perspective on interconnectedness. My encounter with transfeminist mycologist Alessandra Senettin in January 2023 inspired the creation of our collaborative project, "Think Like Mycelium". In this project, we bring together queer mycology and somatics, asking the question, "What can we learn from fungi?". We aim to explore how fungi can inspire us to

transform cultural and behavioral patterns, as well as envision new forms of governance, through the lens of mycology and somatics.

Fungi teach us that they do not exist in isolation. As Merlin Sheldrake (2020) explains, fungi are interconnected—linked to trees, plants, animals, other fungi, bacteria, and even to us humans. Similarly, we are not alone on this planet; we are trapped in the false imagination of individuality, while in reality, we are deeply interconnected and dependent on one another and the ecosystem. Our very bodies are ecosystems. We are a multitude of organisms: home to microbes, bacteria, fungi, and even genetic material from our older siblings embedded in our DNA. One vital lesson we can learn from fungi and mycelium is the recognition of our interrelation and our embodied complicity in the web of life.

«Like fungi, we don't only carry our landscapes, our ancestors, traumas, knowledges, and microbes in and throughout our bodies, we embody a complicity, caused by the entanglements within a system. Being aware of this embodied complicity requires us to stop thinking in terms of us and them.» (Ostendorf-Rodriguez, 2023, p. 39).

Mycelium, the underground root network of fungi, is the largest and oldest organism on Earth. Fungi have existed since life began, with some theories suggesting they originated from stardust—an alien life form that helped catalyze life here. Looking deep into time, mycelium might even be our common ancestor. Fungi have survived massive climatic shifts, extinctions, and transformations, which explains the growing interest in them today. Mycelium cycles nutrients essential to all life throughout the environment and forms symbiotic and mutually beneficial relationships with plants and soil. Operating without a central brain, it functions as a network of shared power.

Shared power. Shared resources. This sounds like a healthy and promising dynamic for building sustainable and just peace.

In “*Think Like Mycelium*,” we explore fungi and their remarkable abilities: storing and sharing knowledge, communicating, cooperating, existing symbiotically, adapting, decentralizing power, and self-organizing. As part of this journey, we guide participants on immersive forest walks to nurture a deeper relationship and reconnection with nature. In the forest, we invite participants to slow down and connect to their senses. By stepping away from verbal exchange, we create space to drop into our bodies, engaging in hearing, smelling, touching, and seeing the world around us. Our

approach is to let fungi find us, rather than seeking them out as objects of discovery.

There is nothing to “discover”—instead, we immerse ourselves in what already exists. This subtle shift in how we approach the forest represents a small but meaningful step toward decolonizing our relationship with nature.

By attuning to and sensing the interrelatedness of life, we begin to let go of the anthropocentric, cognitive, and discovery-driven mindset. From this state of connection, we can reimagine ourselves as integral parts of the environment, actively sensing and participating in the intricate entanglements of life. As we wander through the forests, we encounter mushrooms that catch our attention and find their way into our field of vision. We take a closer look at each of them, learning about their typology, their sex (with approximately 20,000 sexes or polarities—enough to momentarily destabilize our human binary thinking), and their incredible diversity. We also explore their ecological roles. Some fungi are saprotrophic, helping to decompose dead matter and transform it into nutrients—a process we affectionately call *Love Decay*. Others are mycorrhizal, forming symbiotic relationships with plants by using them as hosts to mutually benefit their ecosystems. With the participants, we discuss and imagine how our human and ecological relationships could become more saprotrophic and mycorrhizal—less ego-driven and more oriented toward the benefit of all life on Earth. Through somatic exercises, we experiment with ways to decolonize our bodies and relationships, tending to the wounds that need healing from historical harm.

Of course, there are also parasitic mushrooms, which invade the living and feed on weakened hosts—a troubling presence. However, also parasitic fungi exist within a natural balance, becoming invasive primarily when influenced by human activity—serving as a powerful reminder of the deep interconnections between natural and human systems.

We then engage in somatic exercises to learn about and sense the analogies between mycelium and the human nervous system—both systems of communication and information. We lie horizontally on the forest ground, imagining the vast, invisible underground community beneath us, and the soil life upon which we so deeply depend. From this grounded position, we can more easily let go, allowing our body weight to sink into the earth as we envision becoming another layer of sediment in the ground. We begin to move slowly, sensing impulses for motion within our bodies, inspired by the image of hyphae pushing through the soil in search of nutrients. This exploration transitions into partner work, where we use gentle touches,

imagining our fingers as hyphae responding to stimuli, growing, connecting, sharing, and nurturing. At the end of the workshop, we gather to reflect on our experiences and discuss the knowledge we've acquired. Together, we speculate on how we might adapt and relearn ways of being in the world that reflect the wisdom of fungi—in our daily lives, our relationships, our work, our patterns of consumption and production, and even in how we approach love and death.

Speculative conclusion

“Politicized somatics and methodologies drawn from mycelium can teach us how to transform systems, behavior, and cultures, supporting humans in realigning with the cycles and rhythms of nature. They encourage us to live in balance with Earth, treating her as an equal partner—a lover—rather than as an unconditionally nurturing mother. When we look at nature, we see balance—a dynamic and healthy equilibrium based on fair, just, and equal relationships—that we, too, can learn to honor and embody in building lasting justice and peace.

References

- Ferdinand, M. (2022). *A decolonial ecology: Thinking from the Caribbean World*. Polity Press.
- Ostendorf-Rodríguez, Y. (2023). *Let's become fungal! Mycelium teachings and the arts: based on conversations with indigenous wisdom keepers, artists, curators, feminists, and mycologists*. Valiz.
- Haines, S. K. (2019). *The Politics of Trauma – Somatics, Healing and Social Justice*. North Atlantic Books.
- Human Rights Watch. (2009). *Selling justice short: Why accountability matters for peace*. <https://www.hrw.org/report/2009/07/07/selling-justice-short/why-accountability-matters-peace>.
- Menakem, R. (2017). *My Grandmother's Hands: Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies*. Central Recovery Press.
- Anzaldúa, G. E., & Keating, A. (2002). *This Bridge we call Home – Radical Visions for Transformations*. Routledge.
- Sheldrake, M. (2020). *Entangled life: how fungi make our worlds, change our minds and shape our futures*. Penguin Random House.
- Fanon, F. (1991). *The wretched of the earth*. Grove Press.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. (6. Aufl.). Walter de Gruyter.

Beginning with Alexander Langer. Research and educational design paths for classroom participation

Lavinia Bianchi and Veronica Riccardi¹

Abstract This work proposes a pedagogical interpretation of Alexander Langer's work through a qualitative research framework and autoethnographic methods. Langer was an intellectual, politician, journalist, activist, teacher, and author. His commitment to peace influenced education and training. His legacy emphasizes the importance of mediating, building bridges, and fostering dialogue and cooperation.

A partire da Alexander Langer: percorsi di ricerca e progettazione educativa per la partecipazione in aula

Introduzione

Descrivere Alexander Langer non è semplice; possiamo iniziare dicendo che era un intellettuale, politico, giornalista, attivista, insegnante e autore di molti saggi e articoli. Il suo impegno per la pace è uno dei concetti chiave che ha influenzato l'educazione e la formazione degli studenti e delle studentesse. L'eredità di Langer, come espresso nel suo "Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica" (Langer, 1994), sottolinea l'importanza di chi media, costruisce ponti, supera barriere ed esplora nuove frontiere (Boato, 2015). Questa prospettiva valorizza «persone, gruppi e istituzioni che operano al confine tra comunità diverse, promuovendo

¹ Il contributo è il frutto del lavoro congiunto fra le due autrici; nello specifico, sono da attribuire a L. Bianchi: *Introduzione, Nelle tasche voluminose. Esperienze di ricerca auto-etnografica, L'esperienza del teatro dell'oppresso, Conclusioni*. A V. Riccardi sono da attribuire: *Alexander Langer: un visionario per il nostro tempo, Alexander Langer... un educatore, Il "Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica": una riscrittura collettiva*.

conoscenza, dialogo e cooperazione», e richiede «un lavoro paziente e delicato di sensibilizzazione, mediazione e familiarizzazione, da sviluppare con cura e credibilità».

In questo scenario, il presente lavoro offre una lettura pedagogica dell'opera di Alexander Langer, analizzando alcune esperienze realizzate in corsi universitari. La metodologia adottata, di taglio auto-etnografico, riflette una visione critica della didattica, mirata ad aggiornare le prospettive decoloniali (Borghi, 2020) e interculturali. Condividere queste esperienze permette di dialogare in una direzione pedagogica, considerando come l'opera di Langer possa contribuire alla progettazione di piani d'azione per educare alla giustizia sociale e alla pace (Langer & Zambaldi, 2022).

Alexander Langer: un visionario per il nostro tempo

Alexander Langer (1946-1995) è stato un politico e attivista instancabile. Nato a Sterzing/Vipiteno, in Sudtirolo/Alto Adige, fin da giovane, lavora come giornalista, traduttore e insegnante, collaborando con varie riviste, associazioni e iniziative civiche. Nato in una famiglia di lingua tedesca, frequenta l'asilo italiano, le scuole elementari in lingua tedesca a Vipiteno, le scuole medie e il liceo in tedesco dai francescani a Bolzano. Dopo la maturità, studia a Firenze, partecipando ai nascenti movimenti del dissenso cattolico.

Dal 1978 viene eletto per tre mandati nel Consiglio provinciale e regionale, rappresentando le liste *Neue Linke*/Nuova Sinistra, Alternativa per l'Altro Sudtirolo e Lista Verde Alternativa. Negli anni '80, contribuisce alla nascita del movimento politico dei Verdi in Italia e in Europa, considerandolo una forza innovativa e trasversale rispetto agli schieramenti tradizionali. Nel 1989, viene eletto deputato al Parlamento europeo e diventa presidente del neocostituito Gruppo Verde. Si dedica principalmente a una politica estera di pace, a relazioni più giuste tra Nord e Sud, tra Est e Ovest, e alla conversione ecologica della società, dell'economia e degli stili di vita. Effettua missioni ufficiali in Israele, Brasile, Russia, Argentina, Albania, Egitto, Romania e Bulgaria, promuovendo diversi rapporti e risoluzioni significativi, tra cui quelli sull'Albania e sulla riconversione civile della base missilistica di Comiso.

Dopo la caduta del muro di Berlino, intensifica il suo impegno contro il crescente nazionalismo, sostenendo le forze di conciliazione nei territori dell'ex Jugoslavia. Con il "Verona Forum", crea uno spazio di dialogo per centinaia di attivisti della convivenza, che si riuniscono a Verona, Strasburgo, Vienna, Bruxelles, Parigi, Tuzla, Skopje e Zagabria. Il 26 giugno

1995, si reca a Cannes con altri parlamentari europei per lanciare un appello ai Capi di Stato e di governo: “L’Europa muore o rinasce a Sarajevo” (Langer, 1995).

Nel 1981 e nel 1991, rifiuta di partecipare al censimento nominativo che rafforza la politica di divisione etnica nella sua regione. Questo rifiuto viene utilizzato come pretesto per escluderlo dalla candidatura a sindaco di Bolzano nel maggio 1995. Tragicamente, pone fine alla sua vita il 3 luglio 1995, all’età di 49 anni.

Molti aspetti del pensiero e dell’azione politica di Alexander Langer (il suo impegno ecologista, la promozione della pace, il dialogo interculturale e l’innovazione politica) lo rendono una figura visionaria, capace di anticipare temi e problemi che sarebbero diventati cruciali negli anni successivi, influenzando profondamente il dibattito contemporaneo e ispirando nuove generazioni di attivisti, educatori e politici.

Alexander Langer... un educatore

La straordinaria capacità di incontro e dialogo di Alexander Langer si manifestano pienamente nella sua dimensione educativa. La sua abilità nel dialogare e creare connessioni tra le persone rifletteva la sua convinzione che l’educazione fosse non solo (e non tanto) trasmissione di conoscenze, ma anche un processo di liberazione e valorizzazione delle potenzialità individuali. Ogni incontro era visto come un’opportunità di scambio e formazione, volto a promuovere la cultura, intesa come «capacità autonoma di valutare, comprensione del sé e del presente, senso delle cose e della storia, creatività umana, coraggio delle proprie idee e accettazione dei propri limiti» (Langer, 1967). Parlare quindi di Alexander Langer come un educatore significa riconoscere sia il suo impegno politico, sempre orientato all’emancipazione, sia il suo ruolo come insegnante nelle scuole di Bolzano e Roma.

Il percorso educativo di Alexander Langer è fortemente influenzato da due incontri fondamentali: quello con don Milani e la Scuola di Barbiana e quello con padre Ernesto Balducci. Entrambi avvengono nel secondo dopoguerra a Firenze, un periodo ricco di nuove esperienze per Langer, allora studente universitario.

L’incontro con don Milani è particolarmente significativo; Langer è colpito dalle idee di don Milani, che valorizza la libertà di coscienza e il dialogo con i poveri, attribuendo alla scuola un ruolo centrale nell’emancipazione (Langer, 2024). Visitando la scuola di Barbiana, dove diventa «pratica quotidiana la critica rivoluzionaria contro la scuola dei

ricchi, banalmente e brutalmente selettiva, che non insegna a studiare per amore del sapere ma solo per essere promossi» (Levi, 2005, p. 30), Langer osserva la concretezza della critica rivoluzionaria di don Milani contro una scuola selettiva che non insegna per amore del sapere, ma solo per ottenere promozioni.

Padre Ernesto Balducci, invece, influenza profondamente Langer con il suo messaggio di pace e nonviolenza. Balducci vede la crisi della modernità nella fame, povertà e nei conflitti legati al consumo delle risorse, e propone l'ideale dell'”uomo planetario” (Balducci, 1985), capace di accogliere la diversità e collaborare con gli altri. Langer ne apprezza la disponibilità a mettere in discussione il proprio ruolo di educatore e condivide la sua visione critica della scuola, che dovrebbe creare una nuova coscienza piuttosto che diffondere il consumismo.

Queste esperienze significative a Firenze, a cui dobbiamo aggiungere la collaborazione con la Comunità dell'Isolotto di Enzo Mazzi, segnano la nascita della vocazione educativa di Langer, che si chiede come possa non diventare anche lui un maestro (1986, p. 38). Il desiderio di Alexander Langer trova una risposta diretta nelle sue esperienze di insegnamento e, in modo più ampio, nella sua dimensione politica e culturale, dove emerge come un grande educatore. Durante i suoi due periodi da insegnante, Langer ha avuto un rapporto difficile con le autorità scolastiche, simile a quello di don Milani con le autorità ecclesiastiche. Queste autorità spesso non hanno apprezzato la sua grande apertura verso gli studenti e le studentesse e il suo approccio non direttivo, a tratti impertinente, ma affascinante per i giovani attratti dalla forza delle sue idee. Alcuni allievi e allieve del XXIII Liceo Scientifico di Roma, coinvolti in una ricerca qualitativa, lo descrivono come un professore anticonvenzionale e vitale, che non si tira indietro di fronte a nulla, dotato di una grande carica ideale e comunicativa, e di affascinare. Eccellente nella preparazione culturale e originale nei metodi educativi, Langer promuove uno stile di insegnamento vivo e capace di favorire il progresso culturale, intellettuale e morale dei suoi allievi. Adottando il loro punto di vista, promuove il libero pensiero, smaschera i falsi miti, sviluppa competenze trasversali e, soprattutto, supera i confini del tradizionalismo e delle aule scolastiche, costruendo ponti verso il futuro dei suoi studenti (Riccardi, 2016).

Nelle tasche voluminose. Esperienze di ricerca auto-etnografica

In un tema scritto in italiano nel 1959, una lingua che non padroneggia ancora perfettamente, Alexander Langer spiega che le tasche voluminose

permettono di essere pronti in qualsiasi circostanza e «più grandi sono, meglio è!». Un coltello, un diario, una penna a sfera, fiammiferi, un bel rotolo di corda sono presentati come strumenti preziosi e utili che, da un lato, permettono di realizzare azioni immediate e, dall'altro, garantiscono la possibilità di rispondere a eventi imprevisti ed emergenze. Questa attenzione a equipaggiarsi per affrontare ciò che è necessario caratterizza lo stile dell'intellettuale Langer nel mondo, sfidando le pratiche consolidate, schierandosi dalla parte degli ultimi, lavorando con ostinata leggerezza, facendo risuonare dentro di sé ogni ingiustizia vissuta in qualsiasi luogo. Questa meticolosa preparazione riflette l'approccio intellettuale di Alexander Langer alla vita: *riparare il mondo* (Bianchi, 2022) attraverso l'impegno sociale, la sostenibilità ambientale e la promozione della giustizia. In prospettiva pedagogica, questa attitudine rappresenta un modello di educazione alla resilienza e alla prontezza, insegnando non solo a essere preparati per le sfide immediate, ma anche a sviluppare una consapevolezza critica.

Nell'ottica di co-costruire, come ricercatrici e come docenti, insieme ai nostri studenti e studentesse, le nostre tasche voluminose, dotate degli strumenti di volta in volta necessari per affrontare le sfide educative, promuovendo un approccio critico e resiliente, negli anni abbiamo lavorato per fare dell'eredità dello stesso Langer un punto di riferimento. Abbiamo integrato i suoi insegnamenti nelle nostre pratiche didattiche, ispirandoci alla sua capacità di affrontare le ingiustizie e di lavorare con determinazione e leggerezza, per formare cittadine-i consapevoli e pronte-i a contribuire positivamente alla società, seguendo il metodo auto-etnografico (Ellis & Bochner, 2000), che ci ha consentito di riflettere sulle nostre esperienze personali e di integrarle nel processo di ricerca, offrendo una prospettiva unica e introspezioni significative. Di seguito, si riportano due percorsi di ricerca sviluppati in corsi universitari, a partire dalla lettura e discussione del "Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica" e dall'esperienza langeriana.

Il "Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica": una riscrittura collettiva

Il "Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica" (1994) è stato utilizzato come punto di partenza per stimolare riflessioni sulla pace e la convivenza interetnica con gli studenti e le studentesse del master di II livello in Educazione Interculturale (anno accademico 2021/2022) promosso dal CREIFOS dell'Università degli Studi Roma Tre. Con loro, oltre a leggere e

approfondire il testo, si è cercato di riscrivere i dieci punti con un linguaggio più attuale, pensando a contesti più vicini a noi rispetto al Sudtirolo. Il lavoro di riscrittura ha seguito l'organizzazione del testo originale, strutturato in dieci punti, costituiti da altrettante proposizioni iniziali a cui seguono delle riflessioni esplicative. In questo documento riportiamo solo i titoli riscritti dei dieci punti, trascrivendo tra parentesi il titolo originale; per una lettura più approfondita, si rimanda a un lavoro pubblicato in precedenza (Riccardi & Stillo, 2022):

- I. La compresenza pluriethnica è già la normalità più che un'eccezione. La convivenza attiva è l'obiettivo verso il quale tendere (La compresenza pluri-etnica sarà la norma più che l'eccezione; l'alternativa è tra esclusivismo etnico e convivenza).
- II. Le identità e la convivenza: incontrarsi nel “terzo spazio” senza forzature (Identità e convivenza: mai l'una senza l'altra; né inclusione né esclusione forzata).
- III. Per comprendersi e convivere non basta conoscersi, parlarsi, informarsi, interagire, ma bisogna essere disposti a mettersi in discussione e ad indossare il punto di vista dell'altro (Conoscersi, parlarsi, informarsi, inter-agire: “più abbiamo a che fare gli uni con gli altri, meglio ci comprenderemo”).
- IV. Ricercare i denominatori comuni nelle loro varie dimensioni, individuali e collettive (Etnico magari sì, ma non a una sola dimensione: territorio, genere, posizione sociale, tempo libero e tanti altri denominatori comuni).
- V. Conoscere, comprendere e valorizzare le differenze come portatrici di ricchezze plurime, senza far rigidamente riferimento alle appartenenze (Definire e delimitare nel modo meno rigido possibile l'appartenenza, non escludere appartenenze ed interferenze plurime).
- VI. Auspicare una comunità in cui ognuno senta di poter costruire la propria casa scegliendo liberamente come arredarla (Riconoscere e rendere visibile la dimensione pluri-etnica: i diritti, i segni pubblici, i gesti quotidiani, il diritto a sentirsi di casa).
- VII. Educare al rispetto reciproco, all'uguaglianza e alla dignità dell'altro, tracciando un riferimento normativo che sia immanente (Diritti e garanzie sono essenziali ma non bastano; norme etnocentriche favoriscono comportamenti etnocentrici).
- VIII. Dell'importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera. Occorrono “traditori della compattezza etnica”, ma non “transfughi”, *“esploratori subacquei” e non semplici nuotatori.*
- IX. Una condizione vitale: bandire ogni violenza. *Ripensarsi in una comunità.*

X. Le piante pioniere della cultura della convivenza: gruppi misti interetnici.

Il “Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica” si è rivelato uno strumento prezioso per stimolare riflessioni profonde e attuali sulla pace e la convivenza tra culture diverse. Il lavoro svolto con gli studenti e le studentesse del master in Educazione Interculturale ha permesso di reinterpretare i dieci punti del decalogo, adattandoli a contesti contemporanei e più vicini alla nostra realtà, lasciando parlare Alexander Langer, ma anche inserendo il suo pensiero in nuove prospettive, dimostrando la lungimiranza e la permanenza nel tempo delle sue intuizioni.

L'esperienza del teatro dell'oppresso

Durante il corso di Pedagogia della Comunicazione dell'A.A. 23/24, (Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo degli Studi Roma Tre), si è scelto di attualizzare lo studio di Langer attraverso un ingaggio/impegno diretto, tramite attività laboratoriali di Teatro dell'oppresso.

Il Teatro dell'Oppresso è una forma teatrale sviluppata da Augusto Boal negli anni '70 in Brasile. È progettato per promuovere il cambiamento sociale e politico trasformando gli spettatori passivi in partecipanti attivi, o “spett-attori”. I metodi di Boal nascono in coerenza con la “Pedagogia degli Oppressi” di Paulo Freire e mirano a dare potere alle comunità per sfidare e trasformare l'oppressione attraverso un teatro interattivo e partecipativo. Abbiamo utilizzato il teatro dell'oppresso, partendo da alcune “oppressioni” identificate nello studio e nelle discussioni di gruppo; alle studentesse è stato proposto di scegliere un tema tra quelli affrontati nel corso; in particolare si è scelto di approfondire tre tracce: *Quattro consigli per un futuro amico* (1994); *Non basta l'antirazzismo* (1989), *Israele è perduto se si affida alla forza* (1988).

Dopo aver scelto un tema, si è passate alla formazione di gruppi-provvisori che, in forma autonoma, hanno realizzato delle azioni performative, guidate dal Jolly-insegnante (Boal, 1977; 2011) scegliendo tra:

1. Teatro Forum. Performance co-costruita attraverso la condivisione di un canovaccio-guida, in cui il pubblico (il resto delle studentesse) può fermare l'azione e suggerire diverse azioni per gli attori, esplorando molteplici soluzioni;
2. Teatro Immagine. Le partecipanti usano i loro corpi per creare immagini che rappresentano le loro esperienze di oppressione, che vengono poi discusse e analizzate collettivamente;

L'attività laboratoriale ha avuto una grande risonanza e, ad oggi, si sta procedendo alla raccolta delle narrative delle partecipanti: i riscontri delle partecipanti sono molto positivi e fanno riferimento a risonanze emotive forti; inoltre, l'impegno nel far vivere individualmente e collettivamente le oppressioni, impegnandosi a superarle, appaiono come un esercizio di progettazione educativa sistemico. L'esperienza incarnata è potente, permette l'esplorazione di "tanti noi", permette di tentare dialoghi e mediazioni altrimenti solo teorizzati: appare come un buon progetto-metodo per fare *pedagogia impegnata*.

Conclusioni

Gli scritti di Langer continuano a ispirare coloro che sono impegnate-i per la pace, l'ambientalismo e la giustizia sociale. Come pedagogiste-i, sappiamo che il risentimento può essere trasformato in resilienza e sappiamo anche che il razzismo, il sessismo e il classismo possono essere disimparati. Una pedagogia della possibilità, della scelta e dell'utopia supporta la progettazione di una teoria dell'azione orientata alla giustizia sociale, che considera attentamente la non neutralità di ogni azione pedagogica e propone una visione decoloniale e intersezionale con consapevolezza critica e decostruttiva.

Bibliografia

- Balducci, E. (1985). *L'uomo planetario*. Camunia.
- Bianchi, L. (2022). La pedagogia implicita di Alexander Langer. Provare sempre a riparare il mondo. In A. Mariuzzo (a cura di), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento* (pp. 141–159). Il Mulino.
- Bianchi, L. (2023). *Langer. La pedagogia implicita*. Morcelliana.
- Boal, A. (1977). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*. Feltrinelli.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. La Meridiana.
- Boato, M. (2015). *Alexander Langer. Costruttore di ponti*. La Scuola.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Meltemi.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733–768). Sage Publications.
- Langer, A. (1967). Segni dei tempi. *Die Brücke*, 11, <https://www.alexanderlanger.org/it/142/124>.

- Langer, A. (1986). *Minima personalia*. Belfagor, 27 marzo, <https://www.alexanderlanger.org/it/1056/4557>.
- Langer, A. (1994). *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*, <https://www.alexanderlanger.org/it/32/104>.
- Langer, A. (1995). L'Europa muore o rinasce a Sarajevo?. *La terra vista dalla luna*, 25 giugno, <https://www.alexanderlanger.org/de/34/163>.
- Langer, A. (2005). *Una vita più semplice. Biografia e parole di Alexander Langer*. Terre di mezzo editore/Altreconomia.
- Langer, S., & Zambaldi, N. (2022). Inter-Azioni: conversione ecologica, convivenza e convivialità. In E. Ladogana & M. Parricchi (a cura di), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 145–153). Zeroseiup.
- Langer, S. (2024). A school for participation and the common good. Milani and Langer to inspire committed teachers. In S. Langer, E. Agostini, D. Francesconi, & N. Zambaldi (a cura di), *Polis* (pp. 59–74). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/1181/1040/6545>.
- Levi, F. (2007). *In viaggio con Alex, La vita, gli incontri e le imprese di Alexander Langer 1946-1995*. Feltrinelli.
- Riccardi, V. (2016). *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore*. FrancoAngeli.
- Riccardi, V., & Stillo, L. (2022). Il Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica di Alexander Langer: 10 raccomandazioni per l'educazione alla pace. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 114–123.

Ecology

Convivialism and AI: integrating humans and non-humans within socio-ecological systems

Sibilla Montanari

Abstract Socio-ecological systems call for people, nature, and technologies co-existence. On one hand, literature emphasizes the relationship between humans and nature to create inner and external peace. On the other hand, the interaction between humans and AI could develop new ecologies. These two perspectives risk appearing contradictory to each other. Thus, this proposal aims to reflect on the integration between AI and *convivialism* to create collective agencies for a more sustainable future.

Introduction

Education and training in the Anthropocene demand innovative and interdisciplinary approaches to pursue peace (Wallenhorst & Wulf, 2023). Today, humans have achieved technical and scientific feats but have remained incapable of resolving how to manage rivalry and violence between humans and how to get them to cooperate (Wallenhorst & Wulf, 2023).

Future research should integrate these increasingly pervasive technologies within socio-ecological systems (SES) studies. Thus, this proposal aims to extend reflections on reimagining people, nature, and technologies co-existence, which co-evolve in the biosphere as complex adaptive systems mutually interdependent (Folke *et al.*, 2016). Specifically, it focuses on *convivialism* (Wallenhorst & Wulf, 2023) in the context of artificial intelligence (AI) in all its manifestations, narrow and *superintelligent*.

AI introduces significant concerns in the public and scientific society (Yan *et al.*, 2024), for instance the environmental sustainability of its

progress, the consequences of its increasingly accelerated responsiveness, the power disparities in AI access, and the proliferation of low-quality AI-generated contents. According to Ortégón *et al.* (2024), AI is a *mediator agent* created by human capabilities. Thus, AI tends to reproduce the systems in which they were created, repeating human biases, perpetuating discriminations affecting the social dimension of sustainability. In fact, AI dual use has the potential to promote or undermine integral wellbeing, depending on how it is used (Koplin, 2023). If on the one hand, AI could spread information globally and analyze big data, on the other hand, the correctness of its feedback is not guaranteed. Additionally, some authors are leading studies on over-attachment and overreliance to AI, risking reducing critical thinking and problem-solving competences (Zhang *et al.*, 2024), although scholars have opposing opinions regarding this (Yan *et al.*, 2024).

Technologies, such as AI, shape our perception, experience, knowledge, and our relations to others, society, and culture as co-authors of our narratives (Coeckelbergh, 2022). In an *ecosystemic transformative view*, we can say that AI influences and shapes our *habits of mind* and *frames of reference*, our emotional and intellectual assumptions (Montanari, 2024; Mezirow, 1991). AI could be defined as a form of non-organic learning occurring within complex systems including both organic and non-organic components¹. In this view, humans and AI co-learn together leading to *co-evolutionary Learning IV*², the integration of ontogeny and SES evolution (Montanari, 2024).

Habits and sense-making can be considered *semplex* categories that enable the development of repertoires of action and perception in new situations. As Berthoz (2019) noted, complex processes are themselves determined by simplification. *Semplexity* is a living principle that allows experiences by reducing entropy and energy costs (Berthoz, 2019). It is a property that facilitates the generation of *habits* by increasing the speed of actions, even intentionally. However, to adapt to novel contexts, it requires an initial investment of effort. Additionally, it can be argued that AI may also be considered a form of *semplexity*. As Berthoz (2019) suggested, even the creation of simple software that enables human actions requires the input of multiple and complex lines of code. Hence, AI has the potential to extend

¹ According to Bateson, heating systems within a house are also learning systems (Bateson & Bateson, 1989). In this instance, he refers to it as zero-order learning on the basis that no structural changes occur within the system. In contrast, when considering the relationship between humans and AI, a more complex form of learning is evident.

² According to the *ecosystemic transformative learning*, the core of evolution lies not only in genetic evolution but also in learning. In SES, both human and non-human are essential nodes for the system and the coevolving structure of the niche they live in (Montanari, 2024).

knowledge globally in a *semplex* way (Berthoz, 2019). However, this *semplexity* may struggle to maintain a complex and systemic view, due to algorithms that simplify outputs in a non-transparent way, based on processes that we can't anticipate due to their non-linear association and causality.

Currently, another concern regarding AI is the increasing routinized tasks, promoting automated decision-making and reducing decision space (Perrotta, 2023). This can undermine democracy, autonomy, and *agency*, risking fostering standardized sense-making. AI, as a *mediator agent*, impacts personal and collective *agency*, which refer to the effective power of humans to achieve their own *functionings*, and the freedom of choosing and realizing them, aims defined by the personal attribution of value and sense-making, closely tied to a sense of integral wellbeing (Sen, 1999). Thus, in this view, integral wellbeing is not only to be understood as the simultaneous achievement of individual and planetary wellbeing. Going beyond the nine planetary boundaries theory (Folke *et al.*, 2016), integral wellbeing is the enhancing of personal and collective *functionings*. This does not imply that these *functionings* cannot contradict each other and that conflicts do not arise, on the contrary, according to the first Convivialist Manifesto, the conflict is a force for life rather than for death.

Hence, how would we incorporate the new developments in AI with the concept of integral wellbeing, emphasizing the role of conviviality in preserving the balance necessary for maintaining peace? In this regard, the following paragraphs focus on the meaning of *convivialism* and which opportunities and solutions we can implement to integrate conviviality and AI.

Convivialism

Convivialism includes different ways of thinking about conviviality, coexistence, and living together (Wallenhorst & Wulf, 2023). *Convivialism* aggregates all the elements that allow humans to cooperate with each other and share knowledge and a sense of belonging. This perspective focuses not solely on separate elements, subjects and objects, but on their relationships. Therefore, in this paper, *convivialism* means a mode of living together, *convivere* in peace (Convivialist International, 2020).

According to the first Convivialist Manifesto, essential principles to implement a convivial society are, briefly, learning the plurality of the world and learning about the Other, which implies listening and hospitality, consisting of embracing the Other and focus on the plurality of our

interdependencies. In a sustainable scenario, the Other is not only a foreigner, or people different from us, but also the generations to come, and the non-human, living and non-living, even if it is usually intended in a natural sense (Wallenhorst, 2023).

As mentioned before, humans have difficulty managing cooperation, rivalry, and violence between them. However, the authors of the first Convivialist Manifesto mention that digital technologies, through these weakly regulated networks hierarchy, could shift this paradigm, making cooperation possible, as Illich wrote about the *learning web* (Wallenhorst, 2023; Illich, 1973). The author intended the development of the Internet as a historic emancipatory opportunity and digital technology as a social and political reorganization. According to Wallenhorst (2023), the Convivialist Manifesto doesn't suggest that technology will save us. Today, we can say that with technology we recreated the same mechanism as capitalism, but open to peers (Wallenhorst, 2023). In fact, some people persist in their role as consumers, rather than as autonomous and creative *agents*. They are conditioned by the people on the other side of the screens and by the human-created environment, continuing to maintain the same *habits*.

Hence, which citizens are necessary in the Anthropocene? We cannot eliminate progress by mirroring pre-modern or local sense-making and Indigenous culture, even if we can observe them to enhance our perspective and create new practices. AI could be seen as unrelated to the whole process, as a diachronic change, but this is not the case. Behind all scientific progress, there are cultural and scientific systems that foster certain epistemological *habits* (Coeckelbergh & Reader, 2023). Hence, systemic drivers led to the development of AI, which affects what we do, what we are, and what we want to become, re-presenting the past and perhaps predicting the future (Coeckelbergh, 2022). Therefore, we must create our own new processes, narratives, and performances integrating AI.

How could humans live together, embracing the Other, living and non-living, co-existing in a sustainable way? On one hand, studies on human nature connection and resonance are increasing, focusing on the *good life*, sober and convivial, capable of tempering self-interest (Wallenhorst & Wulf, 2023), shaping inner and external peace developing embodied and even spiritual dimensions within the connection between humans and nature (Montanari *et al.*, in press). On the other hand, this perspective risks appearing contradictory to technical progress, as digital technologies tend to divorce us from awareness of our relations to others, of having a body, and being a breathing being in this universe (Coeckelbergh, 2022). In this regard, the last paragraph focuses on alternative practices explored in the scientific

literature that should be implemented in future research to integrate conviviality and AI.

Alternative practices integrating AI

According to the *ecosystemic* lens, it is necessary to bring together in the same conversation concepts that usually have been kept separate (Bateson & Bateson, 1989), such as *convivialism* and AI. Considering that any description is inherently limited by the boundaries of the subject matter and the analytical tools available for the examination, this paper aims to reflect on links and patterns that have already been explored in the existing literature (Bateson & Bateson, 1989).

As a first instance, it is useful to return to the previous question: which citizens are necessary in the Anthropocene? We need people engaged in debates by adopting the postures of different stakeholders. To cultivate such citizenship, education must evolve to embrace a more relational and systemic mode of thinking (Coeckelbergh & Reader, 2023). This involves nurturing both critical and systemic reasoning, enabling individuals to shape nuanced personal opinions and resist the overreliance on AI. Achieving this goal requires prioritizing transversal competences over purely technical skills (Montanari *et al.*, in press). Furthermore, there are not yet alternative studies to the PISA assessments based on addressed to the evaluation of citizens' *agency*, responsibility, or conviviality (Wallenhorst, 2023), even if current studies are moving in that direction, for example measuring civic engagement and responsibilities (Schulz *et al.*, 2022).

Secondly, to operationalize the integration of *convivialism* and AI, authors explored various pathways for a more democratic approach to AI, including democratizing innovation, fostering participatory technology development, and promoting algorithmic transparency (Gulson *et al.*, 2022). Several alternative practices have been proposed, as outlined below:

- Peer-to-peer (P2P) technology implementation that allows humans to be connected and organized in networks to collaborate, produce, and share. Networks where everyone can be connected with everyone else without going through a central server, allowing the creation of horizontal relationships (for more details Wallenhorst, 2023)
- Creation of common space and social ritual with and without technologies, avoiding in any case extreme romantic reactions, whether positive or negative (for more details Coeckelbergh, 2022)

- Creation of new technologies that permit to perceive the plurality of time, for example by increasing the perception of time related to climate change or the differences between the biological and economic time (for more details Coeckelbergh, 2022)
- Cultivation of *momentum*, the perception of the present, with and without digital technologies, focusing on one's own body (for more details Coeckelbergh, 2022)
- Development of new ecologies (cognitive and affective) and *synthetic governance* (Gulson *et al.*, 2022) through participatory and bottom-up approaches to implement collective agencies

The development of new ecologies, that could lead to a sustainable *synthetic governance*, requires a shift paradigm towards a relational *habitus*. This would imply a synthesis understood not as a reduction but as an extension of *agency*, from the personal to the collective and systemic level, and the incorporation of a new ecology that allows for the coexistence of human and non-human. Therefore, the final section explores the potential of *synthetic governance* as a conceptual bridge between *convivialism* and AI, offering a pathway for integrating these ideas into actionable frameworks.

Relational habitus and synthetic governance

According to Gulson *et al.* (2022) *synthetic thought* is the integration of human rationalities and values, and non-human rationalities, namely the exteriorized cognition of new algorithms, data infrastructures, and AI. The authors define *synthetic governance* as «not human or machine governance, but human and machine governance» (Gulson *et al.*, 2022, p. 132). Therefore, *synthetic governance* is not simply the increase of instrumental rationalities, instead, the creative potential of this thinking goes beyond the exacerbation of calculation (Gulson *et al.*, 2022).

As previously discussed in the introduction, technological advancement influences how we perceive and interact with our surroundings, the knowledge we acquire, the relationships with other individuals, and the wider society and culture. In their capacity as co-authors of our narratives, technology is already engaged in the production of novel knowledge through the integration of human thought and automation. However, the question that remains open is whether this can lead to new values and decision-making processes addressed to sustainability, peace, and integral wellbeing.

Far from being a neutral form of technology, it is necessary to have a more robust discussion about regulation, data privacy, and also the monetization of data (Gulson *et al.*, 2022). However, there is no consensus among experts on which approach should be adopted to deal with automation and AI in the field of education (Decuypere *et al.*, 2023). Possible pathways are, for example: the idea of negotiating pedagogical terms and conditions in AI implementation, with the risk that these logics blind us to other possibilities of automation (Gulson *et al.*, 2022); or the pluralization of interdependencies with AI; or even giving fundamental rights to each entity, human and non-human (Decuypere *et al.*, 2023).

The alternative proposed by Gulson *et al.* (2021) is a non-dichotomous view of human and machine that does not simply juxtapose human *agency* and technological determinism, but rather the implementation of a dialogic politics dealing with the uncertainty. A dialogic approach to governance, emphasizing collaboration between humans and machines, also has profound implications for education. We should think about other modes of cognition as a kind of co-learning with automated systems. This perspective invites us to reconsider the role of learning itself, shifting toward relational and reflexive practices that prepare individuals for a future of co-adaptation.

The authors critique certain contemporary alternatives that, they argue, risk being an expression of *cybernetic capitalism* (Gulson *et al.*, 2022). For instance, they state that the initiatives designed to produce explainable AI through transparent algorithms may lead to the replication of existing educational paradigms and the reinforcement of established control logics. Today, policymaking is based on evidence and data, with the aim of developing predictive capacity. However, it should be noted that this would give rise to data-driven technologies, which should not be idealized. There is a risk that the political role of numbers and statistics, perceived as objective and certain, potentially leads numbers to become substitutes for ideas.

On one hand, the emerging field of data science espouses a new form of rationality that aims to establish certainty using predictive analytics. This approach, however, may mask a deeper sense of control and anxiety. On the other hand, «we catch a glimpse of how creative inferences can be made from multiple data sources» (Gulson *et al.*, 2022, p. 123) and the pluralization of the interdependencies between humans and non-humans, potentially opening new possibilities for decision-making and understanding policy problems.

It is necessary to develop a new relational *habitus*, «a co-existence that accepts uncertainty and gathers and cooperates in the face of it and engages with it» (Coeckelbergh & Reader, 2023, p. 955). Education should embed data usage into a range of other practices, produces new topological spaces, contributes to new social practices, new *problematization* of the social, and

new forms of governance, fostering the development of reflexive citizenship. While the concepts of *reflexivity* and *problematization* are well established within the academic literature, in this context they arise from the idea of a potential synthesis between human and non-human. In this view, citizens learn a new relational and reflexive *habitus* based on the plurality of interdependencies, spaces, and times, developing relational thinking and a process-oriented approach where both the human and the non-human are part of the same evolution process.

Therefore, the suggestion of *synthetic governance* currently appears to be an ambiguous and uncharted avenue. However, it may potentially represent a third path that enables the integration of *convivialism* and AI. In conclusion, future studies should define key aspects of co-learning and relational thinking to include them in the technical and policy guidelines concerning AI implementation and the *synthetic governance*.

References

- Bateson, G., & Bateson, M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Adelphi.
- Berthoz, A. (2019). *La semplicità*. Codice.
- Coeckelbergh, M. (2022). *Digital Technologies, Temporality, and the Politics of Co-Existence*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-17982-2>.
- Coeckelbergh, M., & Reader, J. (2023). Searching for the Good Life: Boundary Crossing, Co-Existence, and Conviviality. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00406-8>.
- Convivialist International. (2020). THE SECOND CONVIVIALIST MANIFESTO: Towards a Post-Neoliberal World. *Civic Sociology*, 1(1), Article 12721. <https://doi.org/10.1525/001c.12721>.
- Decuypere, M., Alirezabeigi, S., Grimaldi, E., Hartong, S., Kiesewetter, S., Landri, P., Masschelein, J., Piattoeva, N., Ratner, H., Simons, M., Vanermen, L., & Vanden Broeck, P. (2023). Laws of Edu-Automation? Three Different Approaches to Deal with Processes of Automation and Artificial Intelligence in the Field of Education. *Postdigital Science and Education*, 5, 44–55. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00360-x>.
- Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B., & Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), Article 41. <https://doi.org/10.5751/ES-08748-210341>.
- Gulson, K. N., Sellar, S., & Webb, P. T. (2021). Synthetic governance: on the impossibility of taming artificial intelligence in education. *On Education. Journal for Research and Debate*, 4(12). https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.12.1.

- Gulson, K. N., Sellar, S., & Webb, P. T. (2022). *Algorithms of Education. How datafication and artificial intelligence shape policy*. University of Minnesota Press.
- Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. Harper & Row.
- Koplin, J. J. (2023). Dual-use implications of AI text generation. *Ethics and Information Technology*, 25, Article 32. <https://doi.org/10.1007/s10676-023-09703-z>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass Inc.
- Montanari, S. (2024). Collective agency in socio-ecological systems evaluated through theatre-based research. In S. Langer, E. Agostini, D. Francesconi & N. Zambaldi (Eds.), *Polis* (pp. 219–228). FrancoAngeli. <https://doi.org/10.3280/oa-1181>.
- Montanari, S., Agostini, E., & Francesconi, D. (in press). Oltre le competenze di sostenibilità. Nuove direzioni per l'educazione allo sviluppo sostenibile. In T. Giovanazzi & M. Parricchi, *Prospettive di sostenibilità. Tra responsabilità e cura del pianeta* (pp. 75–83). Zeroseiup.
- Ortegón, C., Decuypere, M., & Williamson, B. (2024). Mediating educational technologies: Edtech brokering between schools, academia, governance, and industry. *Research in Education*, 120(1), 35–53. <https://doi.org/10.1177/00345237241242990>.
- Perrotta, C. (2023). Natural language generation and the automation of pedagogical communication. In B. Williamson, J. Komljenovic, & K. Gulson (Eds.), *World Yearbook of Education 2024*. Routledge.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2022). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Random House Agency.
- Wallenhorst, N. (2023). *A Critical Theory for the Anthropocene*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37738-9>.
- Wallenhorst, N., & Wulf, C. (2023). *Handbook of the Anthropocene*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-25910-4>.
- Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., Li, X., Jin, Y., & Gašević, D. (2024). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 90–112. <https://doi.org/10.1111/bjet.13370>.
- Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 34. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>.

Practicing *Openness*. Five axes for a shared, possible and sustainable school

Giulia Schiavone

Abstract This contribution is inscribed in studies recognizing the importance of promoting educational and schooling experiences that generate ecological relationships with the world and acknowledging the arts as languages fostering the development of expressive and creative potential. Specifically, is intended to bear witness to a research project, rooted in the framework *Una scuola* Manifesto (Antonacci & Guerra, 2018), aimed at promoting ecological reflections and practices in the encounter between the school and beyond.

Praticare l'*Aperto*. Cinque assi per una scuola condivisa, possibile e sostenibile

Alcune premesse, verso la *pace*

Con riferimento alle parole maestre¹ che hanno guidato la conferenza PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts – 2024², e al tema specifico della Pace, il contributo si situa nel solco di studi e ricerche che riconoscono l'importanza di promuovere esperienze educative e scolastiche in grado di generare *relazioni ecologiche* con il mondo (Guerra, 2020; Mortari, 2020), unitamente alla valorizzazione delle potenzialità insite in tutti quei contesti che si collocano oltre l'aula scolastica tradizionalmente intesa (Beames *et al.*, 2011; Antonietti *et. al.*, 2022) e che riconoscono le *arti* come linguaggi

¹ Con «parole maestre» (Petit, 2014), ci si riferisce a direzioni semantiche centrali, nuclei generativi, dai quali si irradiano piste di studio e ricerca. Tali dimensioni sono da intendersi come soglie, luoghi del possibile, con l'auspicio di stimolare in chi legge ulteriori domande.

² Cfr. <https://www.peaconference.org/>.

volti a favorire lo sviluppo delle potenzialità espressive e creative (Caputo & Pinelli, 2019; Antonacci & Berni, 2024).

Nello specifico, l'intento è di testimoniare alcune piste di riflessione scaturite dal progetto di ricerca³ “*Una scuola green e outdoor: roadmap per una transizione ecologica dell'educazione*” – nell'ambito del Piano Operativo Nazionale PON “Ricerca e Innovazione” 2014-2020 –, volto a promuovere riflessioni e pratiche ecologiche nell'incontro tra mondo della scuola e contesti oltre la soglia dell'aula ordinaria. È in un contesto scolastico riconosciuto e valorizzato nella relazione generativa e intima tra l'ambiente e i soggetti che lo attraversano, che credo possano essere poste le premesse per innescare percorsi educativi in cui la dimensione dell'*Aperto* (Rilke, 1923) sia riconosciuta come foriera di un cambiamento e di una trasformazione, tanto nei pensieri progettuali degli insegnanti quanto nelle loro pratiche scolastiche.

L'*Aperto* è qui inteso, anzitutto, nell'accezione proposta da Rilke nelle sue *Elegie Duinesi* (1923), come invito ad abbandonare la postura adulta abituale – definita «netta», in quanto fondata su schemi predefiniti –, per sperimentare un movimento di «caduta fuori da sé», di «dissoluzione» nell'alterità di ciò che ancora non si conosce (Concato, 2001). Questa dissoluzione, tutt'altro dall'essere letta in un'accezione negativa, è per il poeta l'inizio di un processo trasformativo capace di coinvolgere l'intera sfera della sensibilità.

A una visione «netta» del conoscere, la poetica di Rilke tematizzata, al contrario, una visione «diffusa» della conoscenza, intesa come quella capacità di aprirsi a ciò che è altro da sé – soggetto, cosa, ambiente, mondo. Certamente meno rassicurante della prima, poiché priva di certezze eppure, al contempo, ritengo essere attitudine vitale per promuovere «società pacifiche e inclusive» (Obiettivo 16 – *Pace, Giustizia e Istituzioni solide, Agenda 2030*⁴), in quanto visione capace di portare fuori dal noto, per incontrare il mondo.

Il Manifesto *Una scuola* come framework per promuovere contesti scolastici ecologici

Se nella società contemporanea i modelli che sembrano prevalere, sia nelle narrazioni politiche che nella comunicazione mediatica, seguono una

³ Triennio 2021-2024.

⁴ Cfr. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

logica conflittuale e divisiva (PEA, 2024)⁵, come pedagogo ritengo che la scuola possa essere contesto cruciale per promuovere un cambiamento di paradigma e «la costruzione di mondi pacifici» (ivi) in quanto ambito elettivo di elaborazione dell'esperienza culturale (Antonacci & Guerra, 2018).

Nel ripensare il sistema scuola in una prospettiva inclusiva, sostenibile ed ecologica (Bianchi *et al.*, 2022; Leonardi, 2024; Persico, Guerra & Galimberti, 2024; Schiavone, 2024), di estrema importanza sembra essere, in questa direzione, un cambiamento in merito all'assetto consueto della didattica, attraverso metodologie e pratiche innovative, capaci di valorizzare i plurimi linguaggi dell'essere umano (Gardner, 2013; Antonacci & Schiavone, 2021), e di riconoscere come la natura e le arti possano divenire veicolo e linguaggio di apprendimento (Caputo & Pinelli, 2019; Zuccoli, 2020).

Seguendo questa prospettiva, «cambiare la scuola» (Massa, 1999) appare un'esigenza innervata nel suo stesso tessuto perché, come ambito di elaborazione dell'esperienza culturale, essa è necessariamente in continua trasformazione, pena il suo deperimento strutturale (Antonacci & Guerra, 2018). In questo senso, «è possibile difendere l'identità della scuola solo collocandola su uno scenario educativo più ampio, rispetto al quale la sua pelle, i suoi confini e il suo dominio vengano a istituire frontiere sempre più mobili e soglie sempre più aperte» (Massa, 1999, p. 183). L'uscire, l'abitare il territorio e l'accedere alle possibilità offerte dalla comunità in cui la scuola è collocata, si fanno allora inviti concreti «all'incontro, alla permeabilità reciproca, alla partecipazione ad un progetto condiviso che riconosce l'educazione come un fatto pubblico» (Antonacci & Guerra, 2024, p. 18).

Da queste istanze – con riferimento al framework teorico-metodologico de il Manifesto *Una scuola*⁶ (Antonacci & Guerra, 2018) –, muove il progetto di ricerca, che a partire da un'analisi della letteratura scientifica volta a indagare esperienze e percorsi di didattica, green e all'aperto, e dall'esplorazione di buone prassi presenti in Italia, ha inteso sistematizzare i dati raccolti attraverso la costruire di una mappatura per tipologie di esperienze, servizi educativi e scuole con vocazione all'aperto. Sulla base di tale mappatura, è stata condotta un'indagine qualitativa su panorama nazionale, che ha previsto un'analisi documentale di progettualità educative e scolastiche, – con una mission particolarmente sensibile ai temi green e outdoor – per ogni ordine e grado del sistema educativo e scolastico, unitamente alla conduzione di interviste e focus group a testimoni privilegiati.

⁵ Cfr. <https://www.peaconference.org/peacall2024>.

⁶ Per approfondire, cfr. <https://unascuola.blogspot.com/p/manifesto-per-una-scuola.html>.

Preme sottolineare che il Manifesto *Una Scuola*, nato con l'intento di promuovere una cultura trasformativa della scuola, è stato nella ricerca adottato quale dispositivo di analisi della forma-scuola, che tutt'altro dall'essere inteso come un modello, è da considerarsi come una possibile prospettiva, tra le altre, attraverso la quale leggere la complessità del sistema scolastico e dei dati raccolti. È dunque attraverso tali lenti che intendo, di seguito, sinteticamente restituire parte degli output, provando a delineare alcune direzioni possibili, *roadmap*, volte a ripensare la forma scuola come dispositivo pedagogico di *apertura* al mondo (Massa, 1999).

I Cinque Assi

Cinque gli assi pedagogici – *Incontri, Stili, Linguaggi, Contesti, Possibilità* – che innervano il Manifesto *Una scuola*: cinque le parole maestre qui declinate in una prospettiva ecologica. Gli assi vengono definiti dalle autrici «come delle dimensioni strutturali [...], come una rete di significati strettamente integrata, dove ogni snodo rimanda all'altro in modo reciproco» (Antonacci & Guerra, 2024, p. 18).

Nel corso della ricerca, ciascun asse, tutt'altro dall'essere considerato un campo rigido e definitorio, ha così assunto, nell'incontro con la dimensione dell'*Aperto*, la forma di una domanda esplorativa (Guerra, 2019), da intendersi come domanda aperta, sia nella formulazione che nelle piste che ha sollecitato.

Il *primo asse* si concentra, in particolare, sugli *incontri*. È l'asse che consente di guardare alla scuola come ambito comunitario: promuovendo la costruzione di relazioni tra i diversi attori che quotidianamente abitano il contesto scolastico – insegnanti, alunne/i, genitori, dirigenti, ma anche università, enti associativi, istituzioni – nelle potenzialità di incontri tra l'aula e il territorio. La dimensione dell'*aperto* sembra infatti favorire, come narrato dai testimoni incontrati, la costruzione di relazioni durature tra il soggetto, le cose, l'ambiente e il mondo:

Gli incontri sono una parte importante del nostro fare scuola. Un fare scuola in cui la centralità è posta sul gruppo. Questo fa sì che lo sguardo sia lo sguardo di chi si dispone a imparare da tutti [...]. E tutto ciò è ancora più bello nel momento in cui si va fuori, perché fuori tutti gli incontri diventano possibilità. Fuori [prosegue l'insegnante], l'incontro è realmente incontro perché guarda al di là delle apparenze e allena a vivere l'altro come una possibilità di arricchimento (Insegnante, Intervista, 1.02.2024).

Nell'ottica di sostenere e promuovere relazioni ecologiche, a partire dai più piccoli, di fondamentale importanza sembra dunque essere un fare scuola che conduca verso una sempre maggior consapevolezza delle relazioni tra i soggetti e l'ambiente in cui vivono (Langer *et al.*, 2024; Persico, Guerra & Galimberti, 2024). Un fare scuola dove il porsi in relazione significa, anzitutto, optare per un'educazione *oltre* i luoghi consueti dell'educare (Antonietti *et al.*, 2022), per pensare a una differente relazione con il contesto, maggiormente problematica e aperta. Tale prospettiva consentirebbe di immaginare e progettare l'esterno dei servizi educativi e dei contesti scolastici in un continuum tra interno ed esterno, in cui non esiste una scissione tra dentro e fuori, ma solo la possibilità di disporsi, con curiosità e stupore, oltre la soglia dell'aula scolastica tradizionale.

Il *secondo asse* porta l'attenzione agli *stili* educativi, nella loro ridefinizione nel momento in cui la didattica si compie fuori, a contatto con il mondo (Guerra, 2020). La prossimità con il mondo della natura sembra infatti favorire la possibilità di sperimentare stili di insegnamento, che distanziandosi dal modello tradizionale di tipo trasmissivo, promuovono un approccio fondato sul paradigma di ricerca, in cui l'attitudine da ricercatore-esploratore diventa lo stile prioritario (Guerra, 2019). Uno stile che aderisce a una rappresentazione del sapere inteso come un processo che accade, un sapere che si costruisce insieme, con i soggetti in formazione: «fuori cambia tutto, perché fuori si va alla scoperta insieme. Il fuori pone l'insegnante, ancora di più che all'interno, nella posizione di colui che alimenta la curiosità e le domande dei bambini [...]. Domande che verranno poi rilanciate anche in classe» (Insegnante, Intervista, 1.02.2024). Il domandare, l'andare alla scoperta e l'atto del ricercare divengono così parte della natura stessa del fare scuola e della pratica dell'insegnante (Freire, 2014).

Il terzo asse si concentra sui *linguaggi*, con specifico riferimento a quelli artistico-espressivi. È in una tradizione pedagogica che riconosce e valorizza l'intreccio tra essere umano e natura, corpo e mente, dimensione scientifica e artistica (Baldacci, 2008; Pinto Minerva & Villa, 2012; Gamelli & Mirabelli, 2019), che si intende riabilitare tutti i linguaggi sono patrimonio culturale degli esseri umani. I linguaggi artistici, da sempre necessariamente incarnati concorrono, propriamente, a stimolare «il pensiero divergente e generativo, consolidando e sviluppando l'immagine di sé in rapporto all'ambiente, promuovendo la riflessione e la creazione all'interno di paradigmi ecologici della realtà» (Piano triennale delle Arti, DPCM 12/05/21, Allegato A, p. 6).

L'incontro con il mondo della natura sembra alimentare un *sentire* che, con le parole di Carson, è alla base dell'apprendimento stesso, in quanto «prepara il terreno perché il bambino abbia voglia di conoscere [...]: se le

nozioni sono i semi che più avanti producono conoscenza e saggezza, le emozioni e le impressioni dei sensi sono il terreno fertile in cui quei semi devono crescere» (2020, pp. 18-19).

Un fare scuola in grado di riaffermare le dimensioni vitali dell'esperienza:

Fuori si fa esperienza di un corpo che è in relazione con il mondo: un corpo che tocca, annusa, guarda... Dove la corporeità è proprio ciò che consente di apprendere [...]. Quando i bambini hanno in mano un oggetto del mondo, come può essere un sasso, mettono in campo una serie di operazioni, un sasso può infatti divenire qualsiasi cosa [...]. Il contatto con il mondo provoca un'attivazione sensoriale, coinvolgendoci completamente (Insegnante, Intervista, 20.06.2023),

Il *quarto asse* si concentra, in particolare, sui *contesti* all'aperto, da quelli più prossimi alla scuola, a quelli più selvatici e naturali. La dimensione dell'*Aperto*, intesa tanto a livello materico quanto simbolico, invita a ripensare in modo critico e riflessivo le potenzialità dello spazio (Bertolino & Guerra, 2020). Il fuori, scardinando la consueta disposizione dei corpi all'interno delle classi, contribuisce a innescare contesti di apprendimento che si rivelano essere complessi, intriganti, variabili, in grado di parlare plurimi linguaggi. Una modifica degli spazi che interroga, anche e soprattutto, la dimensione relazionale:

Come team ci siamo interrogati a lungo su quali potessero essere dei nuovi contesti, intesi come luoghi non solo fisici ma anche simbolici, di posture inedite da offrire alle/gli alunne/i e a noi stessi, affinché l'accadere educativo possa essere davvero significativo. Insoddisfatti di molti degli elementi presenti nella cornice tradizionale del fare scuola, abbiamo incominciato a mettere in discussione alcuni 'paletti': dal libro di testo, all'aula, alla relazione insegnante-alunno (Insegnanti, Focus Group, 13.03.2024).

Seguendo questa prospettiva,

outdoor per noi significa avere la possibilità di un fuori che consente di tornare dentro, per riflettere, per fare sedimentare le esperienze che fuori hai fatto. C'è l'esperienza diretta e c'è la riflessione sull'esperienza, quella riflessione senza la quale forse l'apprendimento non maturerebbe. Dunque, un dentro che permette di depositare tracce, di discutere, di rielaborare, in modo che le domande possano maturare. Un dentro che non è spazio chiuso, ma spazio protetto, spazio che rimanda al fatto che fuori c'è un mondo, e che questo mondo aspetta solo che noi andiamo a conoscerlo. (Insegnanti, Focus Group, 8.02.2024).

L'ultimo *asse*, infine, porta l'attenzione sulle *possibilità*, termine con cui nel *Manifesto* ci si riferisce all'ambito della progettazione, della documentazione pedagogica e della valutazione scolastica. Se la documentazione dei processi di apprendimento, come sottolineato dalle autrici, può diventare il cardine attorno a cui far ruotare l'intera progettazione scolastica (Antonacci & Guerra, 2018), – in una direzione di maggiore attenzione ai processi e all'intreccio di diverse intelligenze e plurimi linguaggi –, il contatto vivo con la dimensione dell'*Aperto*, innescando un processo esplorativo e di ricerca, sembra favorire proprio l'attivazione di processi *open-ended* (Ferri & Schiavone, 2022): studenti e insegnanti, attraverso l'esperienza diretta con e nella natura hanno, infatti, la possibilità di comprendere come la dimensione del cambiamento e del rischio, così come la tensione alla sperimentazione e alla trasformazione, non solo sono possibili, ma necessari e vitali al processo di apprendimento stesso.

Una documentazione pedagogica multimodale, che avvalendosi, tra i vari possibili, anche del taccuino naturalistico, quale «strumento in grado di coniugare veridicità e poesia» (Vincetti, 2018, p. 76), intende essere rielaborazione, sintesi e rilancio delle esperienze, dei pensieri, delle emozioni e delle scelte maturate da studenti/esse e insegnanti nel corso dell'intero percorso formativo. Come testimoniato dalle professioniste e dai professionisti incontrati: «una valutazione narrativo-osservativa, in cui il fuori consente di adottare uno sguardo ancora più dettagliato. Nelle valutazioni non manca mai la parte in cui descriviamo qual è la postura del bambino che esplora, la sua capacità di sguardo, di sosta, quali sono le domande che nascono dall'incontro con il mondo» (Insegnanti, Focus Group, 8.02.2024).

L'Aperto come orizzonte di possibilità

Uno sguardo sensibile e consapevole, non edulcorato ma aperto, attraverso il quale promuovere una comprensione ecologica del mondo (Guerra, 2021): questa l'attitudine proposta e perseguita. Una comprensione che può nascere solo da una frequentazione ricorsiva con le cose del mondo (O'Sullivan & Taylor, 2004; Chawla, 2015) – soggetti, luoghi, contesti, ambienti, natura –, perché è frequentando il mondo, sviluppando con esso un legame emotivo (Judson, 2017), che sarà possibile averne cura e rispetto.

In questa prospettiva, sollecitando pratiche educative e scolastiche volte a favorire una connessione autentica tra scuola e ambiente, la ricerca vorrebbe avere una portata «destrutturante» (Scardicchio, 2020), ovvero condurre al di là del quotidiano monotracciato, per incontrare altri sguardi,

altri mondi, altre possibilità. Una perdita di potere questa che sembra corrispondere, paradossalmente, a un aumento, a un affinamento della sensibilità: verso un sentire ulteriore mediante il quale «l'afferrabile se ne va, si trasforma; [e] invece del possesso, si impara la relazione» (Concato, 2001, p. 187).

Un invito poetico per immaginare insieme una scuola possibile (Antonacci & Guerra, 2018), verso la quale disporsi con fiducia e speranza. La dimensione della speranza, intesa come «lettura poetica del mondo, come azione, concreta, nel mondo» (Antonacci, 2019, p.62), tutt'altro dall'essere illusione consolatoria (Bloch, 2019), è assunta nell'accezione di *apertura*: come possibilità per immaginare ciò che potrebbe essere, ma che ancora non si vede, insieme facoltà del possibile e agente concreto di cambiamento (Freire, 2014).

Se lo sguardo abituale è spesso portato a registrare la datità del presente e a constatarne la fissità, lo sguardo animato dalla speranza, al contrario, è il segno del non accontentarsi del presente, generando il desiderio di un futuro migliore (Antonacci, 2023). È propriamente questa l'immagine di futuro che ritengo essere vitale, per sostenere educatrici, educatori e insegnanti nel rigenerare la propria progettualità in una prospettiva maggiormente inclusiva, sostenibile ed ecologica: da pratica in cui preordinare e oggettivare il presente, a luogo in cui fare ricerca insieme. La speranza, in questo senso, si fa progettazione concertata (Antonacci, 2023), ovvero progettazione che si nutre di una condivisione e di una negoziazione, dell'impegno e della responsabilità di tutte quelle persone che, ogni giorno, animano il contesto scolastico.

Una tensione dinamizzante, verso società pacifiche e inclusive, per ripensare la forma scuola come *spazio di vita* (Massa, 1999) in cui il futuro si dispiega come desiderio capace di orientare e trasformare il presente.

Bibliografia

- Antonacci, F. (2019). *Il cerchio magico*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2023). Il futuro che disegna il presente. *Studi Ecumenici*, 46, 107–116.
- Antonacci, F., & Berni, V. (Eds.). (2024). *Le arti dell'educare*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F., & Guerra, M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F., & Guerra, M. (2024). *Un framework pedagogico per l'innovazione scolastica*. In G. Schiavone (Ed.), *Praticare l'Aperto* (pp. 15–24). FrancoAngeli.
- Antonacci, F., & Schiavone, G. (Eds.). (2021). *Poetiche del gioco*. FrancoAngeli.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (Eds.). (2022). *Educazione e natura*. FrancoAngeli.

- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. FrancoAngeli.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom*. Routledge.
- Bertolino, F., & Guerra, M. (Eds.). (2020). *Contesti intelligenti*. Junior-Spaggiari.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp*. European Union.
- Bloch, E. (2019). *Il principio speranza. Vol. 1. Sogni a occhi aperti*. Mimesis.
- Caputo, M., & Pinelli, G. (Eds.). (2019). *Pedagogia dell'espressione artistica*. FrancoAngeli.
- Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia*. Aboca.
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. In *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452.
- Concato, G. (2001). *L'angelo e la marionetta*. Moretti & Vitali.
- Ferri, N., & Schiavone, G. (2022). *Danza e Innovazione scolastica*. FrancoAngeli.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza*. Gruppo Abele.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole*. Raffaello Cortina Editore.
- Gardner, H. (2013). *Formae Mentis*. Feltrinelli.
- Guerra, M. (2021). Sguardi sensibili per un'educazione ecologica. *BAMBINI*, 6, 31–35.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo*. FrancoAngeli.
- Judson, G. (2017). Engaging with place. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1(2), 1–18.
- Langer, S., Agostini, E., Francesconi, D., & Zambaldi, N. (Eds.). (2024). *PEA Conference: polis*. FrancoAngeli.
- Leonardi, S. (Ed.). (2024). *Green it UP!*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (1999). Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita. In A. Rezzara (2004) (Ed.), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione* (pp. 173–193). FrancoAngeli.
- MIUR. *Piano triennale delle Arti* (DPCM 12/05/21). <https://www.miur.gov.it/il-piano-delle-arti>.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- O'Sullivan, E. V., & Taylor, M. M. (Eds.). (2004). *Learning Toward an Ecological Consciousnes*. Palgrave Macmillan.
- ONU. *Agenda 2030, Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
- Persico, G., Guerra, M., & Galimberti, A. (Eds.). (2024). *Educare per la biodiversità*. FrancoAngeli.
- Petit, P. (2014). *Creatività*. Ponte alle Grazie.
- Pinto Minerva, F., & Villa, M. (2012). *La creatività a scuola*. Laterza.
- Rilke, R. M. (1923). *Elegie Duinesi*. BUR Rizzoli, 2016.
- Scardicchio, A. C. (2020). *Metabolè*. FrancoAngeli.
- Schiavone, G. (Ed.). (2024). *Praticare l'Aperto*. FrancoAngeli.
- Vincetti, S. (2018). Disegnare la natura fuori. In F. Antonacci & M. Guerra (Eds.), *Una scuola possibile* (pp. 75–82). FrancoAngeli.
- Zuccoli, F. (2020). *Didattica dell'arte: riflessioni e percorsi*. FrancoAngeli.

SOS EDEN. Territories of peace. Intersections of nature and culture through pedagogy, architecture and design

Simona Galateo and Beate Weyland

Abstract EDENLAB promotes “territories of peace” in educational environments through pedagogy, architecture, and design. Integrating nature and participatory processes creates inclusive, democratic learning spaces. Research across Italian schools (2018-2024) shows this approach’s effectiveness in promoting ecological and intercultural innovation. The experiences highlight collaborative design, experiential training, pedagogical documentation, and territorial partnerships, serving as a hub for research and experimentation to advance a culture of peace.

SOS EDEN. Territori di pace tra natura e cultura, pedagogia, architettura e design

Introduzione

Il laboratorio EDENLAB (Ambienti Educativi con la Natura) della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano rappresenta una piattaforma interdisciplinare focalizzata sui concetti di abitare e convivere in un contesto educativo. L’intreccio tra pedagogia, architettura e design in relazione alle piante mira a valorizzare gli spazi educativi e renderli più coerenti con gli approcci e i valori perseguiti, attraverso un dialogo tra pensieri e oggetti, tra diversi soggetti viventi, tra la cultura dello spazio e la cultura della persona (Foster & Iaone, 2022). L’attenzione alle piante e al verde negli spazi educativi e urbani può essere vista come parte di un approccio più ampio di urbanistica biofilica, volto a promuovere la sostenibilità e il benessere delle comunità (Totafori, 2020).

EDENLAB promuove i “territori di pace”, spazi di incontro e dialogo tra diverse culture, identità e modi di vivere, in cui la diversità è vista come una ricchezza e un’opportunità di crescita reciproca. Questi territori rappresentano ambienti educativi inclusivi, stimolanti e in armonia con la natura, capaci di favorire l’accessibilità, la condivisione e la partecipazione di tutti (Davoudi & Bell, 2016). La creazione di tali spazi diventa un presupposto fondamentale per costruire una cultura di pace e convivenza, contrastando fenomeni di esclusione, discriminazione e conflitto sociale.

In questi “territori di pace”, la natura con la sua diversità diventa maestra di convivenza: come suggerisce Gilles Clément (2008; 2023), le piante “vagabonde” che attraversano il mondo ci insegnano il valore dell’adattamento, della resilienza e dell’incontro tra differenze. Allo stesso tempo, la cura condivisa del verde stimola la cooperazione, la responsabilità e il senso di appartenenza a una comunità (Dal Sasso & Pandakovic, 2009). Progettare spazi educativi come ecosistemi integrati e armonici, in cui interno ed esterno si compenetrano e in cui le piante diventano partner dell’apprendimento, significa quindi creare le condizioni per una educazione alla pace, alla sostenibilità e alla cittadinanza planetaria (Clément, 2023).

Quadro teorico

L’approccio di EDENLAB si inserisce in un contesto in cui la progettazione degli spazi educativi sta vivendo una profonda trasformazione, spinta dalla necessità di ripensare gli ambienti di apprendimento in chiave innovativa, sostenibile e inclusiva (Stadler-Altmann, 2015; Weyland & Prey, 2020). Numerosi studi e ricerche a livello internazionale evidenziano come la qualità degli spazi influenzi il benessere, la motivazione e i risultati di apprendimento di studenti e insegnanti (Mallgrave, 2018; Hughes, 2019). Allo stesso tempo, emerge l’importanza di sviluppare processi di progettazione partecipata che coinvolgano l’intera comunità educante nella definizione e nella cura degli ambienti scolastici (Faiferri *et al.*, 2021; Weyland & Leone 2020). Il coinvolgimento della comunità nei processi architettonici partecipati è fondamentale per creare spazi funzionali e significativi per le persone che li abiteranno.

In particolare, il dialogo tra pedagogia e architettura appare sempre più cruciale per immaginare spazi capaci di rispondere alle sfide educative contemporanee (Hertzberger, 2008; Mezzi, 2018). Come sottolineano Weyland e Attia (2015), è necessario sviluppare una “cultura pedagogica dello spazio” che superi la separazione tra prospettive disciplinari e ponga al centro i bisogni e le potenzialità di chi abita gli ambienti di apprendimento.

In questa direzione, esperienze innovative come quelle promosse da Reggio Children, dal Movimento delle Avanguardie Educative o dal progetto “Torino fa scuola” testimoniano la fertilità di approcci progettuali integrati, basati sulla collaborazione tra insegnanti, architetti, atelieristi, bambini e famiglie (Castoldi, 2020; Cerini, 2013).

Un altro riferimento importante per EDENLAB è rappresentato dalle riflessioni e dalle pratiche sviluppate nell’ambito dell’outdoor education e della pedagogia della natura (Farné & Bortolotti, 2018; Schenetti *et al.*, 2015; Guerra, 2020). Autori come Louv (2006), noto per aver definito la “sindrome da deficit di natura” e Jones (2020) evidenziano i benefici cognitivi, emotivi e relazionali di una educazione che valorizza il contatto con la natura e la dimensione esperienziale dell’apprendimento. Più in generale, integrare biodiversità e natura nel design urbano favorisce la creazione di ecosistemi resilienti e la salute umana (Hes & Du Plessis, 2015). Allo stesso tempo, progetti come “Scuole in rete per l’outdoor education”, “EDUSCAPES” o “Boston Schoolyard Initiative” mostrano come la progettazione partecipata di spazi verdi e giardini scolastici possa diventare un potente strumento di inclusione, partecipazione e apertura al territorio (Faiferri *et al.*, 2021).

In questo quadro, il concetto di “territori di pace” proposto da EDENLAB mira a integrare le istanze di una progettazione pedagogica e architettonica di qualità con l’attenzione alla dimensione interculturale e alla costruzione di una convivenza pacifica. Come suggeriscono autori come Portera (2013) o Catarci (2016), gli spazi educativi possono diventare laboratori di dialogo e mediazione tra identità, luoghi di riconoscimento e valorizzazione delle differenze, palestre di cittadinanza attiva e democratica.

La prospettiva di EDENLAB trova riscontro anche nelle riflessioni sviluppate nel libro “Nuovi paesaggi educanti. Intrecci generativi tra natura e cultura” (Weyland & Boaretto, 2024). Il testo esplora come la relazione con la natura e la progettazione di ambienti educativi ispirati a principi ecologici possano favorire lo sviluppo olistico dei bambini e delle bambine, promuovendo un dialogo fecondo tra pedagogia, architettura e design. Questo dialogo interdisciplinare è ulteriormente approfondito nel volume “Atelier scuola. Pedagogia, architettura e design in dialogo” (Weyland & Galateo, 2023), che raccoglie contributi di studiosi ed esperti impegnati a esplorare nuovi scenari per l’educazione e la formazione attraverso l’intreccio di saperi e prospettive.

Metodologie e pratiche

Le ricerche-azione e formazione richieste al team del laboratorio EDENLAB tra il 2018 e il 2024 da parte di istituzioni scolastiche e enti locali di diverse regioni italiane, hanno prodotto conoscenze e sperimentazioni per creare “territori di pace” in ambienti educativi fragili dal punto di vista dell’inclusione e dell’interculturalità.

I progetti si sono svolti in diverse regioni italiane, principalmente in Trentino-Alto Adige (24%), Piemonte (20%), Lombardia (12%), e in misura minore in altre regioni del Centro e Sud Italia. Tale distribuzione geografica, con una concentrazione in aree a significativa diversità culturale e linguistica, testimonia l’interesse diffuso per l’innovazione degli spazi educativi. I progetti hanno coinvolto tutti i livelli del sistema educativo, con una prevalenza di scuole primarie (40%) e secondarie di primo grado (28%), seguite da scuole dell’infanzia (20%), nidi (8%) e scuole secondarie di secondo grado (4%), evidenziando la trasversalità dell’esigenza di ripensare gli ambienti di apprendimento.

Complessivamente, le attività di ricerca-azione hanno coinvolto 25 istituti scolastici, con la partecipazione diretta di oltre 500 docenti, educatori e dirigenti, e indiretta di più di 5000 allievi e delle loro famiglie. Questi numeri restituiscono l’ampiezza e la rilevanza dell’impatto che l’approccio di EDENLAB può avere nel promuovere processi di co-progettazione e riqualificazione degli spazi come luoghi di incontro, apprendimento e convivenza.

Un esempio significativo è rappresentato dal progetto “**UMBERTIDE EDENLAB**” (2022-25), una ricerca-azione realizzata nella prima annualità con le scuole dell’infanzia e primarie dell’Istituto Comprensivo di Umbertide (PG) e nell’anno 2024-25 in modo specifico con la scuola dell’infanzia Monini. Il percorso è stato dedicato all’implementazione di un approccio educativo orientato alla “laboratorialità”, alla relazione attiva e cooperativa, e a una didattica aperta, per progetti, individualizzata e sensoriale. La ricerca-azione si è focalizzata sulla valorizzazione degli ambienti didattici come dispositivi pedagogici, introducendo le piante negli spazi indoor per creare un ambiente di benessere e fare didattica con le piante nello spirito degli obiettivi dell’Agenda 2030, dell’educazione civica e dei diritti dei bambini. In particolare, le due aule EDEN della scuola Monini sono spazi dedicati all’esplorazione del mondo vegetale, considerate dalle docenti come luoghi di incontro interdisciplinare che superano le tradizionali divisioni curriculari.

Un altro progetto rilevante è “**BLOOM LAB SALSO MAGGIORE**” (2023-26), che ha coinvolto i servizi educativi gestiti dalla Cooperativa Sociale “Il Cortile” a Salsomaggiore Terme (PR): 3 nidi d’infanzia, 2 scuole

dell'infanzia, 2 centri educativi pomeridiani, 1 comunità per minori e 1 centro diurno per disabili. Il percorso ha previsto una ricerca-azione triennale finalizzata a rendere questi spazi educativi più inclusivi, partecipativi e rigenerativi, a partire dall'introduzione delle piante e dallo sviluppo di didattiche green.

Questi e altri progetti testimoniano l'efficacia dell'approccio di EDENLAB nel promuovere processi di innovazione degli spazi educativi in chiave ecologica, inclusiva e interculturale. Alcuni elementi chiave che emergono dalle esperienze realizzate sono:

- la *centralità dei processi partecipativi* che, attraverso la costituzione di comunità di pratica e di ricerca tra insegnanti, educatori, dirigenti, bambini, famiglie ed esperti, consentono di identificare i bisogni, condividere le scelte e curare insieme gli ambienti;
- la *valorizzazione della dimensione esperienziale e immersiva della formazione*, che alterna momenti teorici, visite a scuole e servizi di eccellenza, workshop progettuali e sperimentazioni didattiche, favorendo lo sviluppo di competenze riflessive e trasformative;
- l'*attenzione alla documentazione pedagogica* come strumento per rendere visibili i processi di cambiamento, per riflettere sull'esperienza e per diffondere le buone pratiche, anche attraverso mostre, pubblicazioni e piattaforme digitali;
- l'*impegno a costruire reti e partnership* territoriali con università, enti locali, associazioni, aziende, in un'ottica di alleanza educativa e di corresponsabilità nella creazione di opportunità formative diffuse e interconnesse;
- la *focalizzazione su tematiche trasversali e globali*, come la sostenibilità ambientale, l'educazione alla pace, la cittadinanza planetaria, che richiedono un approccio olistico e interdisciplinare alla progettazione degli spazi e dei curricula.

Risultati e prospettive future

Le esperienze maturate nell'ambito di EDENLAB evidenziano come la progettazione interdisciplinare e partecipata degli spazi educativi, attenta alle esigenze di chi li abita e aperta al contributo di una pluralità di saperi e culture, possa contribuire in modo significativo a creare ambienti di apprendimento inclusivi, democratici e generativi, autentici "territori di pace" dove le differenze diventano opportunità di arricchimento reciproco (Weyland & Galletti, 2022).

I feedback e le testimonianze raccolte tra i partecipanti ai percorsi restituiscono risultati incoraggianti. Si rileva un maggiore benessere e motivazione di bambini, insegnanti ed educatori che vivono in spazi più accoglienti, flessibili e rispondenti ai bisogni. I professionisti coinvolti sviluppano competenze progettuali, riflessive e cooperative, sperimentando i benefici del lavoro interprofessionale e della formazione situata (Weyland & Galateo, 2023). Si diffondono metodologie didattiche più attive, esperienziali e inclusive, centrate sull'esplorazione, la scoperta, la relazione con i pari e con l'ambiente (Boaretto & Manetti, 2024). Aumentano le opportunità di contatto con la natura e di educazione all'aperto, con ricadute positive sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini (Latour, 2020). Si rafforzano il dialogo scuola-famiglia-territorio attraverso progetti condivisi di cura degli spazi e iniziative di apertura al quartiere e alla città. Cresce una cultura della sostenibilità e della cittadinanza globale, grazie all'impegno sui temi dell'Agenda 2030 e alla partecipazione a reti locali e internazionali.

Al contempo, le esperienze realizzate consentono di mettere a fuoco alcune prospettive e sfide per il futuro, come diffondere una visione pedagogica e architettonica integrata (Weyland & Falanga, 2023), formare figure professionali ibride, e connettere le progettualità sugli spazi educativi con le politiche territoriali (Foster & Iaione, 2022). Emerge inoltre l'importanza di valorizzare le esperienze attraverso azioni di comunicazione e disseminazione, valutare l'impatto dei processi di innovazione e garantirne la sostenibilità nel tempo.

Non mancano le sfide, come quella di valutare in modo rigoroso l'impatto dei processi di innovazione degli spazi sui molteplici piani del benessere, degli apprendimenti, delle relazioni, dell'inclusione, anche attraverso dispositivi di ricerca partecipativa e di follow-up a medio e lungo termine. O ancora, la responsabilità di garantire la sostenibilità nel tempo delle trasformazioni avviate, attraverso un'azione costante di accompagnamento, monitoraggio e manutenzione, e attraverso il coinvolgimento attivo delle nuove generazioni di studenti e insegnanti.

Per affrontare queste prospettive e sfide, appare cruciale proseguire nella direzione di un'alleanza sempre più forte e strategica tra università, scuole, enti locali, terzo settore e imprese, per costruire ecosistemi educativi territoriali capaci di rispondere in modo integrato e innovativo ai bisogni formativi emergenti. In questa cornice, il laboratorio EDENLAB si propone come un hub di ricerca, formazione e sperimentazione sui temi della progettazione partecipata e inclusiva degli spazi educativi, aperto al dialogo con una pluralità di soggetti e contesti, e impegnato a promuovere una cultura della convivenza e della pace a partire dai luoghi dell'educare.

Conclusioni

L'esperienza di EDENLAB testimonia la rilevanza e l'attualità di un approccio interdisciplinare e partecipativo alla progettazione degli spazi educativi, capace di mettere in dialogo pedagogia, architettura, design e mediazione per creare luoghi di apprendimento inclusivi, democratici e pacifici, autentici “territori di pace” in cui la diversità diventa ricchezza e la natura maestra di convivenza.

Le attività di ricerca-azione condotte con numerose scuole su tutto il territorio nazionale costituiscono un patrimonio di conoscenze e sperimentazioni da cui partire per sviluppare percorsi formativi innovativi, volti a creare figure professionali ibride, capaci di integrare competenze diverse e guidare processi di trasformazione degli ambienti educativi in risposta alle sfide della convivenza e dell'inclusione.

In un momento storico in cui la qualità degli spazi di apprendimento emerge come fattore cruciale per l'innovazione didattica, il benessere di studenti e insegnanti e la sostenibilità ambientale e sociale, diventa fondamentale investire nella formazione di una nuova generazione di professionisti in grado di progettare “territori di pace” tra natura e cultura, dove la scuola diventi un ecosistema integrato e armonico, catalizzatore di creatività, inclusione e cura reciproca, un laboratorio di democrazia e cittadinanza attiva per costruire un futuro di convivenza e pace.

Bibliografia

- Boaretto, G., & Manetti, E. D. (2024). 60| Reading between the (grey) lines. An interdisciplinary approach to education for sustainability and wellbeing in lower-grade classroom settings based on reading literacy and GreenComp. *Proceeding of 2024 Higher Education Summit Co-creating Change for Sustainability*, 46.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento e innovazione didattica*. Carocci.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. FrancoAngeli.
- Clément, G. (2005). *Manifesto del Terzo paesaggio*. Quodlibet.
- Clément, G. (2008). *Il giardiniere planetario*. 22 Publishing.
- Clément, G. (2023). *Riflessioni sul giardino planetario*. Quodlibet.
- Dal Sasso, P., & Pandakovic, D. (2009). *La scuola nel paesaggio*. Maggioli Editore.
- Davoudi, S., & Bell, D. (Eds.). (2016). *Justice and Fairness in the City: A Multi-Disciplinary Approach to 'Ordinary' Cities*. Policy Press.
- Faiferri, M., Bartocci, S., & Pusceddu, L. (2021). *ILS. Innovative Learning Space*. Listlab.
- Farini, S. (2003). *Pedagogia del verde. Natura, gioco, educazione*. Junior.

- Farné, R. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Junior.
- Foster, S. R., & Iaione, C. (2022). *Co-Cities: Innovative Transitions toward Just and Self-Sustaining Communities*. MIT Press.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and learning: Lessons in architecture 3*. 010 Publishers.
- Hes, D., & Du Plessis, C. (2015). *Designing for Hope: Pathways to Regenerative Sustainability*. Routledge.
- Hughes, H., Franz, J., & Willis, J. (Eds.). (2019). *School spaces for student wellbeing and learning: insights from research and practice*. Springer.
- Jones, L. (2020). *La specie solitaria. Perché abbiamo bisogno della natura*. Edizioni Ambiente.
- Latour, B. (2020). *Facing Gaia: Eight Lectures on the New Climatic Regime*. Cambridge: Polity Press.
- Louv, R. (2006). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Atlantic books.
- Mallgrave, H. F. (2018). *From Object to Experience: The New Culture of Architectural Design*. Bloomsbury Publishing.
- Mezzi, P. (2018). Architectural Spaces and Knowledge Construction: An Interdisciplinary Approach to School Buildings Design. In S. Alterator & C. Deed (Eds.), *School Space and Its Occupation* (pp. 179–193). Brill Sense.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Laterza.
- Totafori, S. (2020). Emerging Biophilic Urbanism: The Value of the Human-Nature Relationship in the Urban Space. *Sustainability*, 12(13), Article 5487.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.
- Stadler-Altmann, U. (Ed.). (2015). *Learning Environment: The Influence of School and Classroom Space on Education*. Routledge.
- Weyland, B., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini.
- Weyland, B., & Boaretto, G. (a cura di). (2024). *Nuovi paesaggi educanti. Intrecci generativi tra natura e cultura*. Junior.
- Weyland, B., & Falanga, M. (2023). *Didattica della scuola. Spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Guerini.
- Weyland, B., & Galateo, S. (a cura di). (2023). *Atelier scuola. Pedagogia, architettura e design in dialogo*. Junior.
- Weyland B. & Leone T. (a cura di). (2020). *Laboratori attivi di democrazia. Tra pedagogia architettura e design*. Guerini. <https://guerini.it/index.php/laboratori-attivi-di-democrazia-tra-spazi-e-didattiche.html>.
- Weyland, B., & Prey, K. (2020). *Ridisegnare la scuola tra didattica e design*. Guerini.

Promoting a culture of sustainability. First reflections from a research project with some early childhood educational services in Milan

Francesca Rota

Abstract Education for sustainability in early childhood can play a key role in enabling children to perceive themselves as active agents of change towards a more peaceful, equitable and inclusive society. This contribution attempts to give an account of some initial results of a research project that aims to bring to light the educational work on sustainability that the 0–6 childhood educational services of the Municipality of Milan have developed in recent years.

Promuovere una cultura della sostenibilità: prime riflessioni da un progetto di ricerca con alcuni servizi all’infanzia del Comune di Milano¹

Il progetto MUSA e il gruppo di ricerca *Open-Air Lab*

Il presente contributo si inserisce nel contesto di MUSA² (*Multilayered Urban Sustainability Action*), un progetto che si pone l’obiettivo di trasformare l’area metropolitana di Milano in un ecosistema di innovazione per la rigenerazione urbana attraverso azioni volte a promuovere le tre dimensioni della sostenibilità - sociale, ambientale ed economica - in una

¹ Contributo realizzato all’interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall’Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli “ecosistemi dell’innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”. Il testo si pone in continuità con il lavoro presentato in questo stesso volume da Nicoletta Ferri e Maddalena Sottocorno.

² Per approfondire, cfr. <https://musascarl.it/> (ultima consultazione: 03/2025).

serie di ambiti chiave per l'area metropolitana e per il suo sviluppo futuro. Più nello specifico, il lavoro di ricerca di seguito presentato è parte della linea di intervento denominata "MUSA Societies" (Spoke 6) che tra le sue azioni vede l'implementazione, da parte del gruppo di ricerca interdisciplinare *Open-Air Lab* del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, di un laboratorio a cielo aperto per la promozione e diffusione di una cultura della sostenibilità, nel tentativo sia di implementare nuove iniziative sul tema sia di impegnarsi a dare visibilità ai progetti, alle azioni e alle pratiche già presenti sul territorio.

Pratiche di sostenibilità nei servizi educativi all'infanzia

Una revisione narrativa della letteratura scientifica, volta proprio a esplorare cosa significhi promuovere una cultura della sostenibilità, ha evidenziato che una questione centrale riguarda il ruolo che l'educazione per la sostenibilità nella prima infanzia, spesso ancora trascurata, può svolgere nel consentire a tutte e tutti, a partire dai più piccoli, di percepirsi come agenti attivi del cambiamento verso un mondo migliore (Pramling Samuelsson & Park, 2017; Valkonen & Furu, 2023). La sostenibilità può essere vista come un'opportunità trasformativa per promuovere un'ecologia ambientale e umana in modo consapevole e non retorico, per favorire l'emergere di una nuova cultura dell'essere umano (D'Aprile, 2023), orientata a valori come democrazia, pace e inclusione.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015) afferma: «Siamo determinati a promuovere società pacifiche, giuste ed inclusive che siano libere dalla paura e dalla violenza. Non ci può essere sviluppo sostenibile senza pace, né la pace senza sviluppo sostenibile» (p. 2). I processi educativi, di tipo formale, informale e non formale, costituiscono un elemento fondamentale per provare a costruire mondi più pacifici all'interno delle diverse comunità di cui si è parte, «investendo sia sul piano dell'educazione intellettuale che su quello etico-sociale ed emotivo-affettivo [...] a favore di un pensiero solidale e dialogico» (Loiodice, 2018, p. 113). In particolare, la prima infanzia rappresenta un momento cruciale per iniziare a sviluppare le competenze e le capacità necessarie per promuovere la pace anche in età adulta, attraverso l'educazione al rispetto di sé, al rispetto delle diversità, alla comprensione della giustizia e dell'equità e alla consapevolezza delle relazioni reciproche tra le persone (Alfonso, 2014). I servizi all'infanzia sono il luogo in cui per molte bambine e molti bambini avviene il primo incontro tra la dimensione individuale e quella comunitaria:

in questo senso, un aspetto fondamentale dell'educazione per la sostenibilità è imparare a vivere insieme in serenità e armonia, attraverso le prime esperienze in una comunità che sostiene la partecipazione, la collaborazione e il rispetto di tutte le differenze, a favore di un contesto inclusivo (Ministero dell'Istruzione, 2022). Al tempo stesso i servizi rappresentano anche per le famiglie uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità. Proprio a questo proposito, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (Ministero dell'Istruzione, 2021) mettono in luce l'importanza di accogliere la varietà dei percorsi di vita, delle identità, dei tempi di crescita, delle modalità relazionali e delle concezioni educative che caratterizzano le famiglie che vivono oggi nelle nostre comunità, laddove anche la presenza di genitori provenienti da altri Paesi può favorire ancor più la promozione di valori quali la parità di genere, l'accoglienza, la pace, la democrazia, il dialogo interreligioso.

All'interno di questa cornice, e a partire da un paradigma ecologico (Mortari, 2007), questo contributo prova a dare conto di alcuni primi risultati di un progetto di ricerca che si pone l'obiettivo di portare alla luce la documentazione che testimonia il lavoro educativo sulla sostenibilità e sul rapporto con il territorio che i servizi educativi all'infanzia per bambine e bambini da 0 a 6 anni del Comune di Milano hanno sviluppato negli ultimi anni al fine di valorizzarlo, dividerlo e renderlo visibile a tutta la cittadinanza, provando al tempo stesso a mettere a fuoco il ruolo che possono rivestire nel promuovere una cultura della sostenibilità.

Per esplorare e comprendere che tipo di esperienze, pratiche e competenze relative alla sostenibilità i servizi educativi all'infanzia del Comune di Milano hanno sviluppato e stanno sviluppando si è deciso di proporre un questionario, somministrato attraverso un Google Form, a educatori, educatrici e posizioni organizzative che hanno deciso di prendere parte al progetto di ricerca. I dati raccolti sono sia di natura testuale che visuale: essi consistono, in primo luogo, in risposte fornite in forma scritta alle domande previste dal questionario; in secondo luogo, in fotografie, video e testi che documentano le pratiche educative narrate e che hanno consentito di completare e arricchire le risposte fornite al questionario, rivelando informazioni aggiuntive e arricchendo ulteriormente il panorama descritto. Al questionario hanno preso parte: 12 nidi, 1 sezione primavera, 34 scuole dell'infanzia, per un totale di 61 risposte.

Accezioni di sostenibilità emergenti per un'educazione orientata alla pace, all'equità e all'inclusione

L'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006; 2022) dei dati raccolti ha consentito di identificare le accezioni di sostenibilità emergenti dalle pratiche educative documentate che possono essere racchiuse entro tre macrocategorie riconducibili alle tre dimensioni identificate dall'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015), ovvero sostenibilità ambientale, sostenibilità economica e sostenibilità sociale. All'interno di ciascuna macrocategoria sono poi stati identificati dei temi, definiti cercando di restare il più possibile fedeli alle parole utilizzate nelle risposte, che possono essere intesi come gli obiettivi che le diverse pratiche descritte cercano di promuovere. Seppur nella consapevolezza dell'interconnessione e dell'interdipendenza tra le accezioni sociale, ambientale ed economica il presente contributo si pone l'obiettivo di focalizzarsi sui temi che hanno a che fare, più nello specifico, con la co-costruzione di una società più pacifica, equa e inclusiva.

Inclusione

Il tema dell'inclusione è un tema che emerge da diverse pratiche educative, come quelle relative alla semina e alla cura di piante all'interno del servizio e quelle relative al gioco all'aperto con il fango, poiché la natura offre la possibilità di fare esperienze attive, partecipative, collaborative e inclusive (Zamani, 2016), che alimentano il senso di appartenenza a una comunità. Educatrici e educatori ritengono che in natura ci sia sempre qualcosa di nuovo da scoprire per tutti, senza temere risposte sbagliate, consentendo a bambine e bambini di essere pienamente se stessi.

Al tempo stesso molte risposte fanno riferimento all'utilizzo di materiali destrutturati, ovvero materiali che per le loro caratteristiche non sono orientati a un utilizzo predefinito e univoco, ma aperto a diverse possibilità (Guerra, 2017): più in particolare educatrici e educatori si riferiscono a materiali naturali, materiali di recupero e materiali di scarto industriale. L'uso di tali materiali è ritenuto una pratica inclusiva, rispettosa dei bisogni e degli interessi di tutte/i e di ciascuna/o e che può incontrare le esigenze di bambine e bambini di età diverse (*Ibidem*). È un gioco dal finale aperto, che non ha un obiettivo predefinito, e questo fa sì che bambine e bambini siano liberi da frustrazioni così come da uno spirito competitivo.

Un'altra forma di inclusione riguarda la partecipazione di famiglie di diverse nazionalità che frequentano i servizi. Da alcune risposte emerge, infatti, il coinvolgimento delle famiglie attraverso la condivisione di letture nella lingua d'origine così come attraverso laboratori in cui le famiglie stesse possono dare la propria adesione sia come protagoniste che come partecipanti. Laboratori che prevedono momenti di scoperta di odori, spezie, profumi, tessuti, stoffe e oggetti provenienti dai diversi Paesi, così come di tradizioni, passi di danza e ricette tipiche. Si tratta di pratiche che consentono di valorizzare le diverse lingue e, più in generale, le diverse culture con cui quotidianamente conviviamo, favorendo e sostenendo un senso di comunità e promuovendo l'incontro con culture differenti. Pratiche di questo tipo possono senz'altro favorire lo sviluppo di quella che la *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Consiglio dell'Unione europea, 2018) definisce competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, che richiede la curiosità e l'apertura verso culture ed espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni.

Collaborazione e condivisione

Tutte queste pratiche promuovono al contempo anche valori quali la collaborazione e la condivisione. Ad esempio, dalle pratiche relative ai giochi all'aperto con il fango emerge come bambine e bambini abbiano modo di negoziare e lavorare insieme, coerentemente con quanto sostenuto anche dalla letteratura che mette in luce come l'esperienza a contatto con il mondo naturale possa favorire una socializzazione spontanea, la collaborazione e la risoluzione dei conflitti (Kuo, Barnes & Jordan, 2019; Guerra, 2020). Similmente, materiali destrutturati consentono di ampliare le opportunità di cooperare e di lavorare in gruppo (Flannigan & Dietze, 2017) e favoriscono la collaborazione con le famiglie che, ad esempio, li mettono a disposizione del servizio o partecipano a laboratori. A questo proposito, anche progettare, creare e prendersi cura di un orto all'interno del servizio può incrementare la collaborazione, il dialogo e la condivisione di esperienze sia tra pari che tra bambine, bambini e educatrici/educatori, che tra famiglia e servizio (Bertoncini, 2020). Si tratta, infatti, di momenti di aggregazione *in primis* tra bambine e bambini che devono portare a compimento un progetto comune, con il supporto di educatrici e educatori. Al tempo stesso il progetto viene spesso condiviso anche con le famiglie, che possono dunque collaborare con il servizio per realizzarlo.

Anche i laboratori interculturali e la lettura di storie da parte di famiglie di diverse origini offrono l'occasione a bambine e bambini di condividere un'esperienza con la propria famiglia all'interno dell'ambiente che frequentano quotidianamente, così come di rafforzare l'alleanza tra servizio e famiglia proprio grazie alla condivisione di spazi e momenti più informali, in linea con le ricerche che mostrano come i servizi educativi siano contesti privilegiati dove mettere in pratica prassi di inclusione sociale, non solo rivolte a bambine e bambini ma anche alle loro famiglie (Picchio & Mayer, 2019; Silva *et al.*, 2020).

Ascolto e libertà di espressione

Collaborare e condividere esperienze, progetti e valori comuni è possibile solo all'interno di un ambiente di apprendimento che garantisce a tutte e a tutti possibilità di ascolto e libertà di espressione, diritti fondamentali sanciti dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ONU, 1989) che attraverso gli articoli 12 e 13 assicura ad ogni bambino e adolescente il diritto di avere e di esprimere liberamente le proprie opinioni rispetto a tutte le questioni che lo riguardano e che queste vengano debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età.

Un esempio in questo senso è costituito dalla pratica della votazione, per prendere decisioni in situazioni di piccolo e di grande gruppo, attraverso l'uso di bottoni di diversi colori con cui bambine e bambini esprimono il proprio voto, così come dalla pratica delle cosiddette *piazze*, ovvero un momento che fa parte della routine quotidiana in cui ognuna/o ha l'opportunità di ascoltare le altre voci e al tempo stesso di esprimersi liberamente ed essere ascoltata/o. In questo senso, vivere in un ambiente dove si è libere/i di poter dare il proprio parere si rivela fondamentale per un servizio che voglia essere democratico e inclusivo, laddove ascoltare diverse opinioni consente anche di prendere maggiormente coscienza di sé e di sviluppare un pensiero critico.

L'ascolto e la libertà di espressione possono essere promossi anche attraverso l'uso di approcci creativi, come nel caso della composizione di poesie collettive che prevede che le riflessioni su azioni, fatti successi in sezione o sullo spazio circostante fungano da ispirazione per la composizione di poesie collettive in cui ciascuna/o apporta il proprio contributo con un verso, favorendo l'espressione individuale e collettiva attraverso l'ascolto e il dialogo, oltre che la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, in quanto ognuna/o può riconoscere la propria identità in un elaborato comune.

Uguaglianza di genere

Infine, un altro tema che emerge dalle pratiche educative documentate, sebbene in modo meno preponderante, riguarda l'uguaglianza di genere che viene promossa attraverso la lettura di libri che possono sensibilizzare a un'identità di genere libera da stereotipi così come attraverso il gioco dei travestimenti e il gioco simbolico nell'angolo della cucina. Bambine e bambini hanno l'opportunità di sperimentare la trasformazione in qualcosa/qualcuno di altro da sé senza barriere di genere, così come nell'angolo della cucina lo stereotipo del tipico gioco femminile viene messo in atto in altri modi. I ruoli interpretati non corrispondono al genere di fatto: alcuni bambini diventano sorelle o madri, mentre alcune bambine scelgono di essere nel gioco zii e nonni. La letteratura mette, infatti, in luce come i servizi educativi, insieme alla famiglia, costituiscano i primi ambiti di formazione di un'identità di genere in bambine e bambini (Biemmi & Satta, 2017) e come gli stereotipi di genere appresi durante l'infanzia, e spesso promossi inconsapevolmente attraverso le pratiche educative quotidiane (Chapman, 2015; Emilson, Folkesson & Moqvist Lindberg, 2016), possano favorire disuguaglianze di genere in età adulta (Ghigi, 2023).

Conclusioni

Alcune prime conclusioni che sembra possibile trarre a partire dall'analisi dei materiali raccolti, con un particolare focus rispetto alla dimensione sociale, è che i servizi educativi all'infanzia 0-6 possono rivestire un ruolo cruciale nel promuovere la co-costruzione di un mondo pacifico attraverso pratiche educative che favoriscono l'inclusione, la collaborazione e la partecipazione, l'ascolto e la libertà di espressione e l'uguaglianza di genere. Le pratiche documentate mostrano anche un'educazione alla sostenibilità possibile e attuabile giorno dopo giorno, attraverso la partecipazione attiva di bambine, bambini, educatrici, educatori e famiglie: due caratteristiche che contribuiscono a promuovere quell'apprendimento trasformativo che l'UNESCO (2017) definisce come imprescindibile per lo sviluppo delle competenze chiave necessarie alla co-costruzione di società più eque, inclusive e pacifiche.

Bibliografia

- Alfonso, S. M. (2014). Peace education in early childhood. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 8(2), 167–188.
- Bertoncini, E. (2020). Orti: Contesti d'apprendimento a supporto di scuole e servizi. In F. Bertolino & M. Guerra (a cura di). *Contesti intelligenti: Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare* (pp. 139–149). Edizioni Junior.
- Biemmi, I., & Satta, C. (2017). Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari. *AG About Gender*, 6(12), 1–21.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Chapman, R. (2015). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- D'Aprile, G. (2023). Custodi di avvenire. Educare al pensiero ecologico. *Pedagogia e Vita*, 81(1), 67–78.
- Emilson, A., Folkesson, A., & Moqvist Lindberg, I. (2016). Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 48, 225–240.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60.
- Ghigi, R. (2023). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Il Mulino.
- Guerra, M. (a cura di). (2017). *Materie Intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Edizioni Junior.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences with Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-And-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 305.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 105–114.
- ONU. (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittininfanzia.pdf>.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zeroesi*. Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021.

- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Decreto ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Picchio, M., & Mayer, S. (2019). Transitions in ECEC services: the experience of children from migrant families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 285–296.
- Pramling Samuelsson, I., & Park, E. (2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 273–285.
- Silva, C., Bajzáth, A., Lemkow-Tovias, G., & Wastijn, B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from the research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 90–103.
- UNESCO. (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/MANUALE_ITA1-UNESCO.pdf.
- Valkonen, S., & Furu, A. (2023). Finnish ECEC personnel's views on the challenging nature of promoting social justice: a sustainability research perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(4), 529–543.
- Zamani, Z. (2016). 'The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there': exploring young children's cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 172–189.

A digital educational mediator to promote sustainability

Nicoletta Ferri and Maddalena Sottocorno¹

Abstract The paper presents a research and action plan in the context of the MUSA (Multilayered Urban Sustainability Action) project, for the design of a website conceived as an immersive map of the Bicocca area. This Digital Platform can facilitate interaction between a real network and a virtual one, generating a broadening of learning possibilities for organisations, as well as citizens and researchers and to promote a shared culture of peace and sustainability.

Un mediatore educativo digitale per promuovere la sostenibilità²

Introduzione

Il presente contributo intende presentare un'azione di ricerca che mira a realizzare una Piattaforma Digitale sulle pratiche di sostenibilità nel territorio attorno all'Università di Milano-Bicocca, nel quadro di un'educazione volta alla costruzione di società pacifiche e inclusive. L'equità e la giustizia sociale

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai fini dell'abilitazione, è possibile attribuire i paragrafi come segue: *Introduzione; Il progetto MUSA e l'Open-Air Lab; Documentare le pratiche di un territorio per educare alla complessità e alla pace* a Maddalena Sottocorno e *Educazione, pace e sostenibilità* a Nicoletta Ferri. Il testo si pone in continuità con il lavoro presentato in questo stesso volume da Francesca Rota.

² Contributo realizzato all'interno del progetto MUSA – *Multilayered Urban Sustainability Action*, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S"

appaiono come priorità urgenti in un contesto socioculturale in cui prevalgono orizzonti di senso orientati al consumo e all'individualismo e in cui si assiste al moltiplicarsi di varie forme di disagio e di povertà di tipo educativo (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021; Sottocorno, 2022). La ricerca pedagogica, in questa cornice, è portata a interrogarsi sulla possibilità di progettare opportunità in cui le persone possano esercitare *il più proprio poter essere* (Palmieri, 2020), al di là di un orizzonte neoliberista che informa il *milieu educativo* diffuso (Mancino & Rizzo, 2022), attivando strategie molteplici per consentire all'essere umano di sviluppare la propria interezza, considerando l'interrelazione tra soggetto e ambiente, in termini di *affordance* che l'esperienza educativa può promuovere (Guerra, 2022). In questo orizzonte di senso, un compito educativo primario è volto a una formazione che permetta di comprendere la complessità del presente, superando l'idea di un sapere parcellizzato. Ladogana e Parricchi (2022) affermano l'importanza di pensare alla conoscenza non solo in termini specialistici ma come a una preparazione che permetta di cogliere «le questioni multidimensionali, fondamentali e globali dell'epoca attuale nella loro irriducibile complessità» (p. 11). In questa direzione

formare alla complessità [...] implica una rivoluzione cognitiva, un riassetto della conoscenza che ne muti il punto di vista fondamentale e i suoi percorsi di organizzazione. [...] Urge formare menti [...] in grado di cogliere i legami tra i processi, le interazioni e le implicazioni reciproche tra i fatti, i fenomeni plurali, le realtà contemporaneamente solidali e conflittuali e le incertezze sia della conoscenza sia del reale. La grande sfida culturale è colmare questo divario, rendendo il sapere adeguato al contesto. Educare per formare cittadinanza significa oggi educare alla condizione umana nell'età globale e ciò richiede un'educazione alla complessità (Ladogana & Parricchi, 2022, p. 12).

A partire da queste premesse, scopo del presente contributo è testimoniare la prospettiva di riflessione e ricerca connessa alla realizzazione di una Piattaforma Virtuale intesa come uno strumento educativo che sia in grado di *aprire mondi*, permettendo di comprendere la complessità del presente e delineando possibili strategie per affrontarla (Palmieri, 2018).

Educazione, pace e sostenibilità

L'UNESCO ha recentemente aggiornato le proprie linee guida sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile, adottando una nuova Raccomandazione nel novembre 2023, documento che

riafferma l'importante legame tra l'educazione e il raggiungimento della pace, dei diritti umani e delle libertà fondamentali, l'esercizio della democrazia in un'ottica di cittadinanza globale.

Riconoscendo che la pace non richiede solo l'assenza di guerra o di conflitti armati, ma l'esistenza di processi inclusivi, democratici e partecipativi in cui siano incoraggiati il dialogo e la risoluzione dei conflitti a diversi livelli, ne segue l'importanza di mettere in campo azioni educative che promuovano la partecipazione attiva, la consapevolezza critica e la responsabilità sociale per affrontare le sfide di un mondo sempre più globalizzato e complesso, dove l'educazione alla pace è processo che si situa tra la realtà delle situazioni concrete e la tensione verso un mondo migliore e più sostenibile (Batini, 2001).

In questo quadro, il progetto qui presentato coglie la sfida della pace collegandola a un tema più generale che concepisce la sostenibilità come oggetto multiforme che interroga sia chi opera nell'educazione formale che in ambito non formale: «Non ci può essere sviluppo sostenibile senza pace e non c'è pace senza sviluppo sostenibile» afferma l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (United Nation General Assembly, 2015). La dimensione sociale della sostenibilità, infatti, sembra essere ciò che «permette di reggere l'infrastruttura generale della sostenibilità [...], nel senso che non è concepibile uno sviluppo equo in campo economico ed ecologico in presenza di profonde disuguaglianze e senza una solida coesione sociale» (Ferrante, 2022, p. 26). La stessa Agenda 2030 suggerisce di affrontare i problemi locali e globali da un'angolazione sistemica e interrelata (Alessandrini, 2021, p. 16).

È in linea con questa prospettiva che nelle raccomandazioni UNESCO si promuove un'idea di *educazione trasformativa*, un apprendimento permanente per diventare agenti del cambiamento e protagonisti del proprio futuro, consentendo di prendere decisioni e azioni informate a livello individuale, comunitario, locale.

In questa direzione, i contesti educativi possono ricoprire un ruolo cardine nel promuovere un modello di inclusione, giustizia, attenzione a beneficio di tutti, per aumentare la consapevolezza della crescente interdipendenza di individui, comunità, società ed ecosistemi e coltivare un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile, come aveva già intuito Maria Montessori (2023) parlando della costruzione della pace come opera nodale dell'educazione.

In questo orizzonte, si colloca l'ipotesi di costruire un Centro di Documentazione Digitale in cui la sostenibilità non sia solo documentata, ma resa una risorsa culturale che promuova lo scambio tra i soggetti che lavorano e abitano nel territorio limitrofo all'Università di Milano-Bicocca. Con un

focus specifico su come l'educazione possa trasformare le pratiche culturali e sociali per sostenere una cittadinanza attiva, nel progetto di ricerca qui testimoniato si mira a costruire azioni con le quali rendere visibili prassi significative per affrontare concretamente la sfida della sostenibilità, nelle sue molteplici dimensioni.

Il progetto MUSA e l'*Open-Air Lab*

L'azione di ricerca di cui si sta dando conto si colloca nell'ambito del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*)³ e in particolare nella linea di intervento denominata *MUSA Societies* (Spoke 6)⁴. Essa è realizzata dal gruppo di ricerca interdisciplinare *Open-Air Lab* del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca⁵ e mira a costruire una Piattaforma Digitale, un sito web, per documentare e rendere accessibili le pratiche di sostenibilità del territorio intorno all'ateneo lombardo (Berni *et al.*, 2023; Sottocorno, 2024). Il Centro di Documentazione vuole facilitare l'interazione tra reti reali e virtuali, generando occasioni di conoscenza, condivisione e confronto per organizzazioni, cittadini e ricercatori, promuovendo lo sviluppo di una *cultura condivisa della sostenibilità* (Malavasi, 2018). Si vanno delineando i confini di uno spazio formativo che faciliti lo sviluppo di competenze multiple, che riguardano non solo la sfera della conoscenza strumentale, ma anche il rapporto tra l'utente e il suo contesto territoriale. Tale disegno progettuale appare coerente con l'obiettivo 11 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, che individua la necessità di lavorare per rendere le città inclusive, potenziando un «insediamento umano che sia partecipativo, integrato e sostenibile» (Target 11.3).

Il Centro di Documentazione Digitale come strumento educativo

La Piattaforma Virtuale si propone di raccogliere e condividere esperienze, eventi e ricerche relative alla sostenibilità nelle sue molteplici

³ <https://musascarl.it> (ultima consultazione: 06/2025).

⁴ <https://musascarl.it/musa-societies/> (ultima consultazione: 06/2025).

⁵ Fanno parte del gruppo di ricerca studiosi e studiose di diversi ambiti disciplinari: Francesca Antonacci, Veronica Berni, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Patrizia Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvatore, Giulia Schiavone, Maddalena Sottocorno, Manuela Tassan, Franca Zuccoli.

dimensioni, a partire dagli aspetti economici, sociali e ambientali. A tal fine, la ricerca ha messo in atto le seguenti azioni:

- Revisione della letteratura sulle dimensioni pedagogiche delle pratiche di archiviazione digitale *community-based* (Sottocorno, 2023); esplorazione di siti web specificamente orientati a coinvolgere gli utenti e a presentare una cultura territoriale (Ferri *et al.*, 2024).
- Ricerca sul campo per mappare le principali esperienze di sostenibilità nel territorio.
- Progettazione e realizzazione di una Piattaforma Virtuale, che si configurerà come un sito web, che richiamerà, nella sua veste grafica, l'area intorno all'Università di Milano-Bicocca, per rendere evidente il legame tra l'azione e il contesto territoriale di riferimento per gli enti e i progetti presentati.

In particolare, la ricerca sul territorio è stata articolata attraverso una iniziale mappatura sul web, per conoscere gli enti che promuovono diversi tipi di sostenibilità nell'area attorno all'Università di Milano-Bicocca.

Successivamente, per entrare nel merito delle pratiche di sostenibilità delle realtà rilevate, si è scelto di far circolare via mail un sondaggio online, sotto forma di *Google Form*, nel quale fosse loro possibile raccontare un'esperienza significativa promossa nel territorio e rilevante alla luce dei temi della sostenibilità nelle sue diverse dimensioni. Lo strumento è stato pensato dal gruppo di ricerca con i seguenti scopi: conoscere meglio gli enti; raccogliere le buone pratiche che mettono in atto; far dialogare le loro pratiche con gli obiettivi dell'Agenda 2030; valorizzare l'operato degli enti e le loro conoscenze. L'indagine è stata completata da 45 *stakeholder*, così raggruppati: 13 cooperative di lavoro sociale e associazioni; 2 associazioni di aggregazione giovanile; 4 sedi lavorative e uffici di *coworking*; 20 enti culturali; 1 ente di inserimento lavorativo sociale; 2 enti di formazione per la prima infanzia e 3 realtà virtuali (*community* su Facebook).

Una volta raccolte le risposte tramite questa *survey online*, sono state scelte tredici realtà ritenute particolarmente rappresentative e sono state condotte delle interviste semi-strutturate con i loro referenti, al fine di comprendere ancora meglio le pratiche raccontate e di capire come i diversi obiettivi dell'Agenda 2030 sono interpretati e intrecciati all'interno di esse. L'intervista è stata anche l'occasione per raccogliere la disponibilità degli enti a contribuire alla realizzazione del Centro di Documentazione Digitale.

L'attività di conoscenza degli enti e l'approfondimento delle pratiche da essi intraprese per affrontare la sfida di una sostenibilità multiforme si affianca alle altre proposte portate avanti dall'*Open-Air Lab* nel territorio del quartiere Bicocca, anch'esse conservate e rese accessibili nella Piattaforma Virtuale. Come richiamato, per rendere conto di questo stretto legame con

l'area geografica di riferimento, in termini grafici, il sito si articolerà come fosse una mappa navigabile. All'interno di essa, l'utente potrà trovare diversi tipi di documenti, visualizzati in tre pagine (*Layer*):

1. Eventi: questa pagina riguarderà il palinsesto culturale di eventi, incontri, laboratori e *azioni partecipate* (Guerra & Ottolini, 2019) che coinvolgono la cittadinanza, in dialogo con gli attori istituzionali e le organizzazioni territoriali.
2. Esperienze: qui si troverà una mappatura territoriale *in progress* delle organizzazioni operanti sul territorio, che documenterà le loro esperienze e gli scenari di sostenibilità.
3. Ricerche: una raccolta di ricerche per presentare e diffondere le attività del progetto MUSA, alcune delle quali sono presentate nel podcast *Sustainability and the City*⁶.

Documentare le pratiche di un territorio per educare alla complessità e alla pace

Alla luce di quanto presentato, è utile domandarsi quali possano essere le potenzialità educative di questa azione di ricerca. Una delle opportunità che si intravede nel Centro di Documentazione Digitale è quella di comprendere come ciascun soggetto coinvolto nella sua realizzazione stia lavorando per raggiungere, a vari livelli, gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 e di capire come questo operato possa essere valorizzato e rafforzato. Il Centro di Documentazione Digitale potrebbe diventare, così, un riferimento per evidenziare quali attività, occasioni, esperienze generano un benessere individuale e collettivo e per immaginare un futuro più equo, in cui si moltiplichino gli spazi, i tempi e le occasioni in cui, in una visione di giustizia sociale, «le persone possano comprendere che cosa sono realmente in grado di fare e di essere» (Nussbaum, 2007, p. 87). Anche per questo, la piattaforma non è pensata come strumento isolato, ma piuttosto come un contesto virtuale attraverso il quale attivare ulteriori occasioni di scambio tra gli enti, tra gli enti e la cittadinanza, tra l'università e il territorio circostante. Essa può attivare una *mediazione educativa*, intesa come

una pratica che ha a che fare con l'esperienza, che è predisposizione di contesti in cui i soggetti possano vivere processi particolari attivando su di essi curiosità, interrogativi, riflessioni: processi potenzialmente orientati alla scoperta. [Questi

⁶ <https://www.spreaker.com/podcast/sustainability-and-the-city--5935429>
(ultima consultazione: 06/2025).

processi permettono] che accada un'esperienza e che quest'esperienza non si risolva in un muto assistere o in una presenza passiva, ma si trasformi in un'occasione di apprendimento (Palmieri, 2011, pp. 69-70).

Di conseguenza, si immagina che la Piattaforma Virtuale possa essere uno strumento con il quale costruire occasioni di inclusione nel territorio considerato, poiché dovrebbe permettere a chi fa ricerca e a chi abita la città di comprendere, a partire dai propri specifici osservatori e dall'integrazione tra essi, quali sono i fattori materiali, ambientali e culturali che limitano o favoriscono la realizzazione e la partecipazione sociale dei soggetti (Ferrante *et al.*, 2020). In tal senso, un'altra lettura possibile per il Centro di Documentazione vede in esso un dispositivo attraverso il quale tracciare i confini per nuove comunità emergenti, reali e virtuali. Esso, infatti, ha gli elementi strutturali per configurarsi come una *tecnologia di comunità* (Rivoltella, 2020), laddove si evidenzia il ruolo dei media come *tessuti connettivi*, che provano a tenere insieme diversi soggetti e favorire il contatto tra essi. Non solo, dunque, una tecnologia che avvicina permettendo interazioni da luoghi diversi, ma uno spazio sociale nuovo, efficace per condividere e collaborare, generando contenuti e significati da approfondire attraverso interazioni in presenza. La diffusione pervasiva dei media, infatti, rende questi strumenti significativi laddove permettono di *cucire i lembi di una comunità*, bilanciando i possibili effetti di isolamento e di indebolimento dei legami relazionali, che da essi stessi può derivare (Rivoltella, 2020, p. 33).

In generale, quindi, di fronte alle sfide educative poste dal contesto presente, si può intravedere in uno spazio virtuale come questo, arricchito da interazioni reali con le realtà territoriali, uno strumento per progettare dei *contesti capacitanti*, che mettano in sinergia diverse realtà di tipo culturale, aggregativo e associativo, contribuendo a generare maggiore consapevolezza sui temi della sostenibilità in coloro che ne fruiscono: «Occorre presidiare la capacità di agire attraverso un processo continuo di acquisizione di conoscenze, ma anche di coltivazione dei fattori che possano abilitare le capacitazioni delle persone, ovvero il loro potenziale» (Alessandrini, 2021, p. 20).

Il Centro di Documentazione intende porsi come strumento utile per conoscere e comprendere, dunque, la complessità del presente e per capire come le realtà locali, con il loro sguardo specifico sulle situazioni e sulle peculiarità dei territori, possano essere attori di un processo volto alla costruzione di società più giuste e pacifiche.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2021). Education for sustainability as “civic engagement”: from Agenda 2030 to Martha Nussbaum’s lesson. *Pedagogia oggi*, 19(2), 13–21.
- Batini, F. (2001). *Tra realtà e utopia: per una educazione alla pace*. FrancoAngeli.
- Berni, V., Ribolla, P., Rota, F., & Sottocorno, M. (2023). Il bruco si fa crisalide. Sostenibilità, territorio, partecipazione e documentazione in una ricerca multidisciplinare. *NUOVA SECONDARIA*, 1, 161–177.
- Ferrante, A. (2022). Ecologie: flussi, interconnessioni, materialità. In A. Ferrante, A. Galimberti, & M. B. Gambacorti Passerini (Eds.), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro* (pp. 15–53). FrancoAngeli.
- Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (2020). *L’educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell’inclusione sociale*. Guerini.
- Ferri, N., Ribolla, P., & Sottocorno M. (2024). Stratificazioni sostenibili: documentare buone pratiche di un territorio. In S. Bornatici & G. Calvano (Eds.), *Progettare la sostenibilità. Educazione, Cura, Partecipazione* (pp. 85–92). Zeroseiup.
- Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (Eds.) (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell’esperienza della contemporaneità*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2022). Affordances ed educazione all’aperto: prospettive per approcci ecologici. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (Eds.), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 18–30). FrancoAngeli.
- Guerra, M., & Ottolini, L. (2019). *In strada: azioni partecipate in spazi pubblici*. Corraini.
- Ladogana, M., & Parricchi, M. (2022). Nuovi sguardi, nuovi linguaggi, nuovi sistemi di alleanze per la tutela della vita. In M. Ladogana & M. Parricchi (Eds.), *L’educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un’etica della responsabilità umana* (pp. 9–16). Zeroseiup.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. Environmental education, human development, social responsibility. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 11–13.
- Mancino, E., & Rizzo, M. (Eds.). (2022). *Educazione e neoliberalismi*. Speciali di MeTis. Progedit.
- Montessori, M. (2023). *Educazione e Pace*. Xenia (Ed. orig. 1949).
- Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia*. Il Mulino (Ed. orig. 2006).
- Palmieri, C. (2011). *Un’esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell’esperienza educativa della formazione*. FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2020). Inclusione sociale: significati e prospettive. In A. Ferrante, M. B. Gambacorti-Passerini, & C. Palmieri (Eds.), *L’educazione e i margini*.

- Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 93–107). Guerini.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Tecnologie di comunità*. Scholè.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini.
- Sottocorno, M. (2023). Prospettive progettuali e pedagogiche per un Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche di sostenibilità/Pedagogical and planning perspectives for a Data Documentation Center on sustainability practices. *Education Sciences & Society*, 2, 179–188.
- Sottocorno, M. (2024). The community-based digital archiving practice in a pedagogical perspective. Reflections for a more sustainable city. In S. Langer, E. Agostini, D. Francesconi, & N. Zambaldi (Eds.), *PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts Conference – Polis* (pp. 188–195). FrancoAngeli.
- UNESCO. (2023). Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development and citizenship, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686_eng.
- United Nations General Assembly. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

The “On the Door” approach. Peaceful practices in outdoor learning from Dolomiti-Unesco project

Chiara Urbani and Andrea Guaran

Abstract The aim of peace and solidarity requests to develop responsibility, awareness and social engagement to promote active citizenship. The paper describes a teacher education study in pre-schools settings within the Dolomiti-Unesco project joined to the University of Udine. The emerging “On the door” approach, connecting indoor and outdoor, fosters the creation of sense-making into learning processes, in order to support sustainable and peaceful school practices, and affect teacher “agency for change”.

L’approccio “On the Door”: pratiche per la pace emergenti da esperienze outdoor nel progetto Dolomiti-Unesco

Approcci per la sostenibilità e outdoor learning

Gli obiettivi dell’Agenda 2030 sullo sviluppo di scenari improntati su solidarietà, inclusività e pace sociale richiamano l’importanza dell’educazione alla sostenibilità, contribuendo a problematizzare la questione della qualificazione pedagogico-educativa in senso ecologico e inclusivo dei sistemi d’istruzione e formazione nel loro complesso. Le politiche europee assegnano priorità allo sviluppo della professionalità docente per la sua capacità di sostenere apprendimenti orientati alla sostenibilità e alla transizione ecologica (Consiglio dell’Unione Europea, 2022; Commissione Europea/Eurydice, 2024). La qualificazione professionale risulta così correlata alla possibilità concreta di introdurre una *formazione sostenibile* per lo sviluppo di comportamenti consapevoli, che abilitino alla partecipazione democratica, al fine di promuovere processi e contesti pacifici e inclusivi.

L'educazione sostenibile va ricondotta a pratiche comuni di attivazione sociale e politica su temi quali ambiente, pace, diritti umani, equità di genere, giustizia sociale, curandone le intersezioni reciproche (Smith & Carson, 1998). Sul piano culturale, il superamento di impostazioni oppressive e dominatrici che provocano condizioni inique (es., nell'utilizzo delle risorse ambientali) vanno smascherate attraverso il riconoscimento della violenza e l'identificazione delle forme che assume nella realtà, per migliorare la comprensione e agire per influenzare il cambiamento (*agency for change*) (Ferrari & Taddei, 2017). Ciò richiede l'attivazione di dimensioni sociali e dialogiche che agevolano:

- il confronto tra diversità di prospettive, differenze culturali e individuali, che permettono di assegnare valore, riconoscendone l'intrinseco potenziale di superamento di conflitti e controversie;
- la condivisione di prospettive socio-culturali tese a identificare il comune denominatore in senso umanistico-esistenziale;
- la partecipazione reciproca e la negoziazione democratica, che informano i processi di scelta e di *decision making* per la co-costruzione di nuovi percorsi orientati alla pace e alla convivenza civile.

Sul piano ambientale, la questione della sostenibilità richiama obiettivi e contenuti cognitivo-operativi, di scoperta dell'ambiente *outdoor* e delle sfide che esso pone, riflettendo sui processi anche quotidiani in cui si viene coinvolti, per stabilire nuovi modi di relazionarsi con la realtà e di attribuire significato. In senso pedagogico, esperienze capaci di mobilitare e attivare tali dimensioni fin dalla prima infanzia costituiscono il dispositivo-chiave per il reale perseguimento di cambiamenti generativi in termini di cittadinanza, inclusività e solidarietà civile. Queste agiscono secondo due direttrici: in senso trasversale, espandendo l'efficacia locale a una portata globale, e in senso longitudinale, influenzando in modalità *bottom-up* i livelli superiori e il loro cambiamento.

Entro il quadro politico-pedagogico finora delineato, ciò cui aspira il presente contributo è di testimoniare un'esperienza di sperimentazione didattica e ricerca-formazione sullo sviluppo di pratiche pedagogiche nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità e della cittadinanza globale. L'iniziativa fa parte del più vasto progetto *Io vivo qui nelle Dolomiti friulane, patrimonio dell'umanità*, sviluppato dall'Università degli Studi di Udine nell'ambito delle azioni concertate con la Regione Friuli Venezia Giulia per quanto riguarda il sistema 4 del Sito Dolomiti-Unesco. L'esperienza è stata condotta nell'ambito della scuola dell'infanzia e persegue, nelle sue aspirazioni speculative, l'intento di integrare paradigmi pedagogici con visioni olistiche e multidimensionali di ampia portata, al fine di sperimentare la traducibilità di ipotesi teoriche dell'apprendimento infantile e la

formazione docente entro i contesti di pratica scolastica e professionale, traendone opportunità di riflessione e rimodulazione delle stesse. Questo connubio tra dimensioni pedagogiche e olistiche rimanda così all'importanza di pratiche educative e didattiche di adulti e bambini, incentrate su aspetti quali:

- lo sviluppo di *processi* e *relazioni*, che implicano coinvolgimento e partecipazione reciproca di più dimensioni, da quelle personali a quelle sociali, favorendo il dialogo e il confronto intersoggettivo, nell'ottica di introdurre a forme e pratiche di cittadinanza attiva, sostenibile e solidale;
- la costruzione sia di *significati*, sia di forme di *significazione* e *ri-significazione* della realtà, attraverso il ripensamento e la rielaborazione semantica, sia razionale che estetica, di processi e relazioni, che richiedono più forme e modi di condivisione, riflessività, comprensione.

Lo sviluppo di esperienze pedagogiche centrate su processi e relazioni così come sui modi della loro significazione e ri-significazione, richiama dunque un nuovo modo di guardare alla didattica e alla pedagogia anche nell'ambito dell'educazione sostenibile e *outdoor education* (OE), che comporta e influisce a sua volta sul cambiamento nelle pratiche professionali degli insegnanti. La transizione concettuale dall'OE all'*outdoor learning* (OL) (Dillon *et al.*, 2016; Benetton, 2021) trasferisce il focus dall'*expertise* e dal presidio sui contenuti al cambiamento che avviene negli apprendimenti, in funzione ri-modulativa e generativa sui soggetti coinvolti. Ai processi di apprendimento viene così riconosciuta una nuova importanza, quali spazi in cui si realizza una combinazione preziosa e unica tra prospettive e comportamenti personali con principi, valori e contenuti socio-culturali, dall'ampia portata umanistica ed esistenziale. Lo sviluppo di pratiche OL rappresenta pertanto un avanzamento pedagogico del discorso sull'educazione sostenibile per la praticabilità di scenari improntati sulla pace e la convivenza civile.

Il progetto “On the Door”

Rientrando nel quadro delle azioni formative proposte e coordinate dalla Rete funzionale della formazione e della ricerca scientifica della Fondazione Dolomiti-UNESCO, condotto dall'Università degli Studi di Udine con gli istituti scolastici ricadenti nel territorio interessato dal sistema 4 del Sito dolomitico, il progetto descritto nel presente contributo ha comportato lo sviluppo di una serie di attività educativo-didattiche e formative sia per

bambine e bambini, sia per insegnanti, nell'ambito della scuola dell'infanzia di Casiacco di Vito d'Asio, nel territorio pedemontano regionale.

Il progetto ha conosciuto più fasi tra loro consecutive: nel 2019 è stata condotta un'indagine preliminare volta alla ricerca e all'esplorazione, nell'ambito della letteratura scientifica, di contenuti riferiti allo sviluppo degli apprendimenti di bambini e bambine di scuola dell'infanzia nell'ambito dell'educazione alla geo-graficità, dell'educazione ambientale/ecologica e alla sostenibilità. I risultati dell'indagine hanno riportato l'esistenza di più forme e metodi dell'OE che derivano sia dalla pedagogia del bosco che dall'educazione ambientale per la conoscenza e la tutela del territorio (Giorda & Puttilli, 2011), intesa in senso propedeutico a requisiti disciplinari di ambito geografico. In tal senso, le esperienze prescolastiche si qualificano principalmente per l'esperienza psicomotoria nello spazio fisico, e per l'introduzione allo spazio "percepito" e "rappresentato", quale elaborazione personale e semantica dello spazio vissuto sotto forma di tracciamento delle "geografie personali" (Malatesta, 2015; De Vecchis & Pasquinelli d'Allegria, 2024).

Nel 2021, i risultati dell'indagine preliminare hanno portato a ideare una proposta di formazione sulle tematiche OL per i e le docenti degli istituti scolastici destinatari del progetto *Io vivo qui nelle Dolomiti friulane*, con l'intento di valorizzare l'intreccio tra consapevolezza dei significati pedagogico-educativi correlati alla sostenibilità, e loro traduzione progettuale e metodologica in esperienze e ambienti di apprendimento centrati sia su processi e relazioni, sia sulla significazione personale e collettiva, a sostegno della partecipazione democratica.

Sulla base dei risultati del percorso formativo, si è ipotizzato un nuovo approccio alle esperienze in ambito OL da cui è derivata la proposta di sperimentazione e ricerca-formazione oggetto del presente contributo, che è stata sviluppata nei primi mesi del 2024. L'approccio "On the Door", inteso quale punto di confluenza tra l'educazione *indoor* e quella *outdoor*, ha influenzato la proposta di una nuova modalità con cui progettare e sviluppare proposte educativo-didattiche di educazione alla sostenibilità. Il suo sviluppo nasce dalla volontà di integrare didattiche per competenze di tipo indoor con dinamiche e attitudini pedagogiche di matrice OL, mirando a moltiplicare i punti di forza reciproci.

I riferimenti delineati da Di Marco (2022) all'interno del programma dell'ASviS sono stati recuperati e riformulati in chiave "On the Door" per stabilire alcuni criteri-guida:

- recuperare l'attenzione ai valori che sottostanno a scelte personali ed educative che influiscono sul "pensare e ripensare" le pratiche di vita, sostenendone la traducibilità educativa e didattica;

- sostenere la capacità di immaginare nuove direzioni e creare visioni sul futuro, affrontando la complessità del reale in modo creativo e sostenibile;
- coltivare pensiero critico in funzione del decision making per la costruzione di azioni per il cambiamento;
- dare forma alle intenzioni e agli obiettivi personali per attivare risorse e opportunità all'interno della vita di tutti i giorni.

L'obiettivo della ricerca è quello di raccogliere evidenze formative per la professionalità docente tramite l'autovalutazione dell'esperienza e del percorso formativo realizzato dagli/le insegnanti, sia in relazione all'incremento di competenze di progettazione educativa, sia in relazione allo sviluppo di dispositivi riflessivi per il ripensamento delle pratiche.

L'approccio "On the Door" ha condotto alla costruzione di un modello per lo sviluppo di esperienze educativo-didattiche che deriva dall'incontro tra il modello per competenze di Trinchero (2013) del Ciclo di Apprendimento esperienziale (CAE), con l'approccio *Feel, Imagine, Do, Share* (FIDS) (Crawford & Jones, 2023).

La sperimentazione ha previsto una prima fase di formazione sull'approccio e sul modello "On the door" per la progettazione e realizzazione delle esperienze con le bambine e i bambini. La formazione ha previsto una valutazione iniziale e congiunta tra ricercatore e insegnante sull'adeguatezza della proposta e la fattibilità, tramite una ricognizione preliminare sul territorio pedemontano dell'alveo del fiume Arzino, al fine di meglio progettare i momenti caratterizzanti l'esperienza (attività propedeutiche – esperienza outdoor – comunicazione, analisi e generalizzazione).

Sulla base del dispositivo descritto, le attività condotte sul territorio hanno caratterizzato la sperimentazione di una nuova modalità di raccolta di reperti naturali tramite il lavoro congiunto ricercatore-insegnante-bambino/a: le azioni di ricerca, selezione, analisi dei materiali hanno stimolato interrogativi circa i processi sottostanti la loro genesi, sia per avviare ragionamenti logici (es. relazioni causa-effetto), sia per suscitare immagini e provocare suggestioni capaci di collegare tra loro attributi, proprietà, significati e dimensioni più estensive. Se le prime esplorazioni vanno affrontate con procedure di tipo lineare e razionale, che prevedono azioni cognitivo-dichiarative, le altre prevedono altresì il recupero di dinamiche relazionali e interattive per costruire forme e modi con cui attribuire significato alla realtà.

Nel complesso, l'attività si è costituita nell'integrazione tra più azioni e processi con lo sviluppo di forme documentative e illustrative dell'esperienza (produzione di manufatti tramite la giustapposizione dei materiali raccolti). La registrazione delle interazioni verbali di bambine,

bambini e insegnanti ha permesso poi di individuare e analizzare elementi e riflessioni ricorrenti.

Ripensare i processi per l'educazione alla pace

L'attività di ricerca-formazione nell'ambito della sperimentazione "On the Door" ha previsto la somministrazione di un'intervista semi-strutturata di autovalutazione docente sulle qualità dell'esperienza e sulle implicazioni formative sulla professionalità. Le domande hanno inteso indagare la percezione degli/le insegnanti sul valore pedagogico dell'approccio introdotto, descrivendo le caratteristiche della loro azione e la sua modifica in relazione all'esperienza, oltre a riferire le dinamiche da cui è dipeso lo sviluppo dell'agency.

Dall'analisi dei dati è emersa la soddisfazione riferita a:

- un programma di ricerca-formazione sistematico e coerente, che consente di assumere il controllo di ogni fase dell'esperienza didattico-educativa (attività propedeutiche-esperienza outdoor-comunicazione, analisi e generalizzazione);
- un modo di progettare attività che connettono l'acquisizione di competenze con la rielaborazione riflessiva, potenziando l'attrattività e favorendo la partecipazione;
- una forma di cura dei processi socio-relazionali attraverso forme e pratiche di comunicazione, condivisione e confronto reciproco tra bambine, bambini e adulti, a sostegno della cittadinanza attiva ispirata al concetto di pace e convivenza civile.

I risultati indicano l'importanza di pratiche introdotte sin dall'infanzia che consentano a bambine e bambini di intuire e sviluppare forme di attenzione ai processi, e di condivisione e confronto sui loro significati: questo sottolinea l'importanza di una riflessione pedagogico-sociale sullo stretto legame che intercorre tra la pace e la costruzione democratica di valori e principi condivisi di cittadinanza sostenibile. L'approccio proposto potrebbe costituire una possibilità reale di integrare, sia sul piano progettuale che operativo, diverse dimensioni di sviluppo (immaginative, emotivo-affettive, relazionali, creative, dinamico-processuali) che risultano cruciali in senso pedagogico. Inoltre, interviene a incidere efficacemente e in senso *bottom-up* sui contesti, generando provocazioni e cambiamenti in senso migliorativo, sia sulla formazione professionale, che sulla qualificazione dell'offerta formativa, così come dell'intero sistema scolastico.

Ripensando i presupposti teorico-pedagogici, l'esperienza potrebbe connotarsi come un tentativo di decostruzione del concetto di educazione alla pace che, lungi dalla sua mera interpretazione in senso ideologico-prescrittivo (Fiorucci & Crescenza, 2023), assume nell'esperienza la forma di una pratica concreta e intersoggettiva, capace di produrre risposte pedagogiche, oltre che socio-politiche, alle situazioni di iniquità, disuguaglianza, contrasto e violenza generalizzata.

Il ripensamento e la rielaborazione riflessiva su azioni e processi provoca cambiamenti nel modo di concepire la realtà e pensarla, così come nel produrre azioni a suo favore: i valori sociali, infatti,

non possono essere insegnati, ma devono essere vissuti, perché è l'esperienza educativa che permette ai giovani di sperimentare la conoscenza e la comprensione della pace, che non può restare uno stato ideale, ma, al contrario, deve essere concepita come una situazione in permanente costruzione sociale e culturale. (Fiorucci & Crescenza, 2023, p.4).

In conclusione, la sperimentazione dell'approccio "On the door" unito agli esiti di ricerca-formazione ci conduce a prospettare l'auspicabilità di una revisione culturale delle pratiche pedagogiche in ambito OL e cittadinanza globale. L'educazione alla pace si radica entro i processi che riguardano problematiche e questioni ambientali avviando già nell'educazione infantile l'introduzione precoce a pratiche di sostenibilità sociale e civile. Esse permettono un primo contatto con concetti sociali ed etici, per dare risposta alle questioni e alle emergenze di una società complessa, oltre a consentire una prima sperimentazione di forme di pace «riflessiva e inclusiva» entro il contesto dell'interazione partecipata quale «comunità di apprendimento» (Fiorucci, 2020; Tarozzi & Torres, 2016). In ultima sintesi, l'esperienza condotta valorizza il carattere evolutivo e generativo dell'educazione alla pace, che, lungi dall'essere concepita quale costruzione socio-culturale risolta, tende a indicare piuttosto una tensione permanente al cambiamento, che si avvale di stimoli e provocazioni che scaturiscono da processi e pratiche pedagogiche ed educative di democrazia, solidarietà reciproca, giustizia e benessere individuale e collettivo.

Bibliografia

- Benetton, M. (2021). Ecopedagogia, eco-cittadinanza, Outdoor Education nella rete della vita. *Agorà*, 17, 15–42.
- Crawford, E. O., & Jones, M. (2023). It's not a challenge, it's an opportunity: Empowering children to create a sustainable future. In W. Yang, S. Kewalramani, & J. Senthil (Eds.), *Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) Education in the Early Years* (pp. 239–253). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003353683>.
- Commissione europea / EACEA / Eurydice. (2024). *Apprendimento per la sostenibilità in Europa: sviluppare competenze e sostenere insegnanti e scuole*. Rapporto Eurydice. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Council of European Union. (2022). *Proposal for a Council Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*, Brussels, 9242/22, 25 May 2022. Pagina consultata il 09/12/2024. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/en/pdf>.
- De Vecchis, G., & Pasquinelli d'Allegria, D. (a cura di). (2024). *Sapere e saper fare geografia. Teorie e pratiche nella scuola dell'infanzia e primaria*. UTET.
- Dillon, J., Rickinson, M., & Teamey, K. (2016). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. In J. Dillon (Ed.), *Towards a convergence between science and environmental education* (pp. 193–200). Routledge.
- Di Marco, L. (2022). ASVIS- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). *GreenComp: il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità*. <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita> (ver 26/12/2023).
- Ferrari, L., & Taddei, A. (2017). Teacher agency: perspectives and limits. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 1–11.
- Fiorucci, M., & Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del “Vivir bien”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, saggi, suggestioni*, 13(1), 1–17.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Giorda, C., & Puttilli, M. (a cura di). (2011). *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*. Carrocci.
- Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Guerini e Associati.
- Smith, D., & Carson, T. (1998). *Educating for a peaceful future*. Ka-gan & Woo.
- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). *Global Citizenship Education: Education and the Crisis of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. Bloomsbury.
- Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.

Sensitising perception, recognising multiplicity. The foundations of sustainable co-existence

Stephanie Mian and Petra Auer¹

Abstract Sustainable development has become a globally recognised paradigm, as reflected in the 2030 Agenda. Progress on the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) has been slow, and Education for Sustainable Development (ESD) seems to be having limited impact. This paper presents a research project that takes a theoretical and methodological approach to prioritising children's experiences and values. Rooted in sensitised perception, it aims to foster peaceful coexistence and to encourage children to be agents of change.

Introduction

Since the early 1990s, sustainable development has become a globally authoritative paradigm for integrating economic, social, and environmental development goals (Hauenschild, 2023). In 2015, the United Nations introduced 17 Sustainable Development Goals (SDGs) within the 2030 Agenda (UN, 2015); these covered three dimensions. However, at the midpoint of the program, significant concerns persist about whether the SDGs will be achieved (Ordonez-Ponce, 2023; UN, 2023). Building on earlier initiatives such as the *UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD)* (2005–2014) and the *Global Action Programme on ESD* (2015–2019), UNESCO launched a new framework in 2019, namely *Education for Sustainable Development: Achieving the Global Sustainable*

¹ The design of the text is equally attributable to both authors. Stephanie Mian wrote the abstract, the introduction, the part on STEPS, the theoretical framework related to phenomenology, and the conclusions. Petra Auer wrote the theoretical framework starting from the section related to values, the research design, and the conclusions.

Development Goals for 2030. This framework aims to enhance the role of education in achieving all 17 SDGs, focusing on the five Priority Action Areas (UNESCO, 2020). Despite extensive efforts and numerous initiatives, studies indicate that its impact overall has been limited (Ordóñez-Ponce, 2023).

Sensitising perception, recognising multiplicity: narrative and participatory research as a path to sustainability for children

Previous approaches to ESD have often been characterised by extensive moralising and the individualisation of the sustainability debate (Diedrichs & Wittau, 2023). These approaches frequently reflect the values and living conditions of the so-called socio-ecological milieu (Compagna, 2020), while overlooking the link between socio-economic background and the need for inclusivity (Baumert et al., 2006; Miller, 2022). From a Childhood Studies perspective, it can also be argued that the world of children is fundamentally different from that of adults (Clark & Moss, 2001; Honig, 1996). An oversight of this nature poses two significant challenges. First, neglecting the diverse lifeworlds and circumstances of any student limits their ability to contextualise their position in an often-unsustainable society, as they lack relevant reference points (Diedrichs & Wittau, 2023). Second, this approach risks reinforcing the so-called *attitude-behaviour gap*, where individuals endorse sustainable development in principle but fail to translate these attitudes into meaningful behavioural change (Ajzen, 1991; Stern, 2000).

The research project presented in this article seeks to address the limitations of previous ESD approaches by prioritizing children's perceptions and experiences within their lifeworld; this can lead to triadic transformation, namely in the significance and relation of the self, the other, and the world. It thus embraces the concept of *transformative action* by focusing on processes of transformation and how these develop. The underlying thesis is that merely imparting knowledge, skills, values, and attitudes *is not* sufficient to empower learners «[...] to take informed decisions and make responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society empowering people of all genders, for present and future generations, while respecting cultural diversity» (UNESCO, 2020, p. 8).

For learners to undergo transformation, what is required is a «certain level of disruption that causes [them] to leave the security of a status quo or their usual way of thinking, acting or living» (UNESCO/DUK, 2021, p. 18).

Theoretical framework

The research project adopts a phenomenological and experience-based perspective, viewing sustainable action, pursuant to Waldenfels (2010), as a bodily, *responsive event*. In this framework, the *other* – be that a person or an entity – addresses us, entices us, threatens us, challenges us, or engages us, demanding a response. It activates our senses and affects us, and in being affected, we have already responded. Our response is thus characterized by the fact that it begins *elsewhere*, arising before we set personal goals or apply general standards (Waldenfels, 2010). Moreover, our response never aligns with the demands of the *other*: it is always in surplus, and thus there is an ethical and political requirement to continually assess whether it is appropriate (Flatscher, 2011). The perception of the *other* gives rise to an ethical claim to which we have a fundamental responsibility to respond.

Sustainable action thus becomes a space for potential responses that are governed not by universal regularity but rather by the responsibility of the subject to meet the demands of the other in an appropriate manner. In this context, Waldenfels (2024) speaks of a *responsive ethics*, which is not primarily based on pursuing goals and following rules, but rather on being prompted to respond to varying situations. Thus, in the unavoidable act of responding, having heard the claim, it becomes necessary to decide *how* to respond and to take responsibility for meeting the claim of the other (Flatscher, 2011).

Sustainable action, therefore, requires us to adopt a particular stance: attention, mindfulness, and respect for the demands made on us by others – or, to put it another way, an *ethos of the senses* (Waldenfels, 2024). This «does not begin with action, but with turning toward or turning away from seeing, hearing, touching, feeling» (p. 70) and is characterized by «‘closeness’ or specific attentiveness, sensitivity, presence, caring, and engaged involvement» (Agostini & Bube, 2021, p. 65) with regard to the *other*.

Sustainable action is thus an ethical stance that is not defined by the subject knowing exactly what to do; on the contrary, the subject is in a state of uncertainty and risk, finding appropriate responses – and thereby also discovering themselves (Flatscher, 2011, p. 114).

In the context of a phenomenologically and experience-based approach to Education for Sustainable Development, this means focusing on the ethos of the senses, paying attention to seeing, hearing, touching, and feeling – a mindful receptiveness to the demands of the other, the unfamiliar. It also involves fostering awareness of our own modes of perception, that is, how we respond to demands of the other through our perceptions. According to our preliminary thesis, this can pave the way for an awareness of the claim of the other, and encourage a search for responses that address it, thereby opening the path to sustainable action and bridging the gap between attitude and behaviour. It is a prerequisite for the development, recognition and evaluation of appropriate options for action and for the skills to shape the future (*Gestaltungskompetenz*) and to become agents of change for present and future generations (A/RES/78/1, 2023).

Perceptions can also be seen as values-led (Kesberg & Keller, 2018), if mostly unconsciously – phenomenologically speaking, they are pre-reflective. The proposed project defines values as guiding principles in a person's life (Schwartz, 1992; 2012). As such, they are part of an individual's self-concept and identity (Hitlin, 2003). However, the impact of values on everyday decisions is rarely conscious (Schwartz, 2012). The first step, therefore, should be to raise children's awareness of the values that guide them through life and how these link to sustainability-related action. Put another way, it is not about the mono-directional transmission of ethical values and morals (i.e., though teachers educating children on specific values); it is about what is important to primary-school-age children and how this connects with sustainability-related attitudes and behaviour – on the part of the children themselves, and also on the part of the teachers. Since values can be seen as underlying attitudes (i.e., values form the basis of attitudes; Schwartz, 2012), this approach thus aims to help narrow the attitude-behaviour-gap mentioned above (Stern, 2000).

Building on this, the project aims to undertake an interdisciplinary exploration of children's subjective perceptions, experiences, emotions, thoughts, values and actions, and the socialisation prerequisites and specific needs of primary school children. By facilitating an exchange of perspectives among the children, the study seeks to foster children's awareness of their perceptual processes, enhance sensitivity to their peers' viewpoints, and inspire a vision of their school as a sustainable, inclusive learning and living environment. This aligns with the goal of promoting an inclusive, gender-equal, peaceful, and sustainable way of life (SDGs 3, 5, 10, 16). Envisioning their school as a sustainable space will allow the children to expand their horizons and adopt a broader perspective, seeing it as a place of well-being for future generations (SDGs 3, 4, 5, 10, 13, 16).

The project is thus guided by the following three overarching research questions. Their openness aims to preserve the children's individual agency, in line with the project's participatory approach.

1. How do primary school children perceive and experience sustainability and sustainability actions, and what values and attitudes do they have towards them?
2. What visions of the future (narratives) of sustainability emerge through sensitised perception in connection with sustainability issues?
3. What potential do aesthetic experiences and creative design processes have with regard to sustainability?

Research Design

The research employs a mixed-methods approach, integrating quantitative and qualitative data from primary school classes in years 4 and 5, with a focus on the qualitative component (quan + QUAL), as set out by Creswell and Plano Clark (2018) and on participation and social justice. Informed by Childhood Studies, the research recognises children as the experts on their own lives, skilled communicators, right-holders, and meaning-makers (Clark & Moss, 2001), while acknowledging their status as a vulnerable group (Graham et al., 2013). From a bodily phenomenological perspective (Merleau-Ponty, 1945/2005), the children are also understood in the context of their social embeddedness and relationality: they respond to the demands of the other, in both the human and non-human world, and their exchanges generate new meanings and relationships.

The data collection methods adopt the Mosaic Approach as established by Clark and Moss (2001), which aims to capture children's views and ensure their participation in research, regardless of their diverse life situations, experiences, and capabilities (Schütz & Böhm, 2021). This approach is rooted in the belief that children's perspectives and voices are best understood through a multi-method approach that is participatory, reflexive, adaptable, and embedded in practice, while also focusing on children's experiences (Clark & Moss, 2001, p. 5). By combining diverse methods and perspectives (i.e., those of children, parents, practitioners, and researchers), the approach creates individual 'tiles' that, when combined, form a holistic picture of childhood.

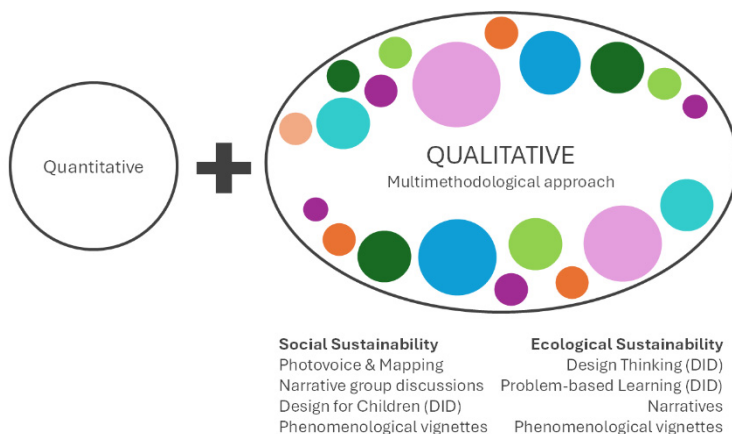


Figure 1. Illustration of the research design (authors' illustration)

As illustrated in Figure 1, the quantitative component complements the qualitative part by capturing children's and adults' values alongside sustainability-related issues, and examines potential relationships. The qualitative work aims to investigate the two aspects of sustainability using different methodological subsets. With regard to social sustainability, photovoice (Wang & Burris, 1997), mapping (Gangarova & von Unger, 2020), narrative focus groups, phenomenological vignettes (Schratz et al., 2012) and – in the context of teaching – Design for Children will be used, to foster aesthetic experiences as a creative way of engaging with sustainability. Ecological sustainability will be addressed through design thinking (Brown, 2016) and problem-based learning (Moust et al., 2021). Both methods foster cognitive dissonance (Strunk & Wichers, 2020), encouraging new perspectives on ecological sustainability. These processes will be captured through children's narratives and phenomenological vignettes.

Conclusion

In summary, this innovative approach contributes to the achievement of the 17 Sustainable Development Goals, particularly SDGs 3 (Good Health and Well-Being), 4 (Quality Education), 5 (Gender Equality), 10 (Reduced Inequalities), 13 (Climate Action), and 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions). It aims to foster an inclusive, peaceful, and sustainable way of life.

The project addresses all priority action areas, with a particular focus on Action Area 4 (Empowering and mobilising youth), 2 (Transforming learning and training environments), and 3 (Building capacities of educators and trainers). This is achieved by empowering children to envision and transform their schools into places of learning and living for all, in the spirit of social sustainability, involving teachers actively in the research process. The project addresses Action Areas 1 (Advancing policy) and 5 (Accelerating sustainable solutions at the local level), since ecological sustainability – as mentioned in the framework guidelines (*Rahmenrichtlinien*; Deutsche Bildungsdirektion, 2021) of the Province of Bolzano – will be complemented by social responsibility (e.g., inclusive education; SDGs 3, 4, and 10).

This phenomenologically oriented research project supplements existing approaches to Education for Sustainable Development by taking seriously the transformative potential of experiences concerning the self, others, and the world, bringing them into focus and building on them. The project not only investigates children's experiences through research; it also aims to enable children to have experiences that challenge their perceptions, thereby fostering an awareness of otherness and diversity – which, in turn, can cultivate receptiveness. By enabling children to experience and thus develop awareness of multiplicity, the aim is to empower them to be receptive and to recognise and acknowledge other potential perspectives, ways of perceiving and needs. This should broaden their horizons, allowing them to acknowledge, appreciate and embrace diversity. At the same time, they will expand their aspiration to meet the demands of the other (both humans and the non-human world) in an appropriate manner. In short, they will develop a responsive ethos. This fosters a culture of peace by encouraging children to engage with different perspectives and cultivate mutual understanding. At the same time, it lays the foundation for sustainable and just forms of coexistence. Education – both formal and informal – thus plays a crucial role in shaping social environments where empathy, respect, and ecological responsibility become not only guiding principles but also a specific attitude. By developing a heightened awareness of multiplicity and a responsive ethos, individuals are on the path to embracing diversity, navigating complexity, and taking responsibility for shaping a future that is both socially and ecologically sustainable.

References

- Agostini, E., & Bube, A. (2021). Ethos und Wahrnehmung: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 64–73.

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- A/RES/78/1. (2023). Political declaration of the high-level political forum on sustainable development convened under the auspices of the General Assembly (adopted on 29 September 2023), para. 21.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Eds.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS.
- Brown, T. (2016). *Change by Design: Wie Design Thinking Organisationen verändert und zu mehr Innovationen führt*. Vahlen.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Compagna, D. (2020). Das 'Atlas-Subjekt' und neue Formen von Subjektivierung im Zeitalter der Nachhaltigkeit. In H.-W. Franz, G. Beck, D. Compagna, P. Dürr, W. Gehra, & M. Wegner (Eds.), *Nachhaltig leben und wirtschaften: Management sozialer Innovationen als Gestaltung gesellschaftlicher Transformation* (pp. 33–52). Springer.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Diedrichs, K., & Wittau, F. (2023). «Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro.» Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer, & A. Rank (Eds.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (pp. 91–97). Julius Klinkhardt.
- Flatscher, M. (2011). Antwort als Verantwortung: Zur Dimension des Ethisch-Politischen in Waldenfels' Phänomenologie der Responsivität. *Etica & Politica*, 13(1), 99–133.
- Gangarova, T., & von Unger, H. (2020). Community Mapping als Methode. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. Wright (Eds.), *Partizipative Forschung* (pp. 143–177). Springer.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Hauenschild, K. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer, & A. Rank (Eds.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (pp. 54–66). Julius Klinkhardt.
- Honig, M.-S. (1996). Normative Implikationen der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16(1), 9–25.
- Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 118–137.
- Kesberg, R., & Keller, J. (2018). The relation between human values and perceived situation characteristics in everyday life. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1676.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2005). *Phenomenology of perception*. Taylor and Francis e-Library.

- Miller, S. (2022). Sozioökonomische Differenzen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, & A. Hartinger (Eds.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (pp. 387–392). Klinkhardt.
- Moust, J., Bouhuijs, P., & Schmidt, H. (2021). *Introduction to Problem-Based Learning*. Routledge.
- Ordóñez-Ponce, E. (2023). Exploring the impact of the Sustainable Development Goals on sustainability trends. *Sustainability*, 15(24), Article 16647.
- Rank, A., & Munser-Kiefer, M. (2023). Vorwort: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer, & A. Rank (Eds.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (pp. 13–17). Julius Klinkhardt.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1–65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), Article 11.
- Stern, P. C. (2000). New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424.
- Schütz, S., & Böhm, E. Th. (2021). Forschungsmethodische Vielfalt: Der Mosaic Approach. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Eds.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit: Mit Kindern Diversität erforschen* (pp. 172–186). Bad Heilbrunn.
- Strunk, S., & Wichers, J. (2020). *Problembasiertes Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule: Entwicklung und Evaluation des Unterrichtskonzepts ELIF*. Springer.
- United Nations (UN). (2015). *17 goals to transform our world*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.
- United Nations (UN). (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023: Special edition*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf>.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>.
- UNESCO/DUK. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387.
- Waldenfels, B. (2010). Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 58(1), 71–81.
- Waldenfels, B. (2011). *Phenomenology of the alien: Basic concepts*. Northwestern University Press.
- Waldenfels, B. (2024). *Geburt des Ethos aus dem Pathos*. Mohr-Siebeck.

Ambassadors for the future. Student teachers practise change competence

Volker Kress

Abstract Education for sustainable development includes the organisation of peaceful coexistence and the task of developing a new school culture. A school culture in which it is possible to reflect on oneself and the social and ecological issues of future development. But what skills do future teachers need to acquire for this school culture? The Future Ambassadors course presented here tests and explores such an approach.

Zukunftsbotschafter:innen. Lehramtsstudierende üben Veränderungskompetenz ein

Ausgangssituation

Was tun Sie, wenn die Universität, an der Sie tätig sind, beschließt, Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsthema in die Hochschullehre zu integrieren, Sie selbst aber diesen Impuls nicht mehr benötigen, weil Nachhaltigkeitsthemen auch ohne diesen Beschluss schon längst Ihre universitären Lehrveranstaltungen durchdringen? Was tun Sie, wenn Sie befürchten, dass gerade ein solches Unterfangen dazu führen kann, Bildung für nachhaltige Entwicklung auf akademischem Niveau zu bearbeiten und Sie im Ergebnis zwar viel darüber nachgedacht, debattiert, geforscht und veröffentlicht haben, aber nur wenig davon in konkretes Handeln überführt wird (*Mind Behavior Gap*)? Und was tun Sie schließlich, wenn Sie – wie wir (Ines Röhrborn und Volker Kreß) – temporär als Lehrkräfte im Hochschuldienst an die Universität abgeordnet sind, um dort zukünftige Lehrpersonen für unterschiedliche Schularten (Grund- bzw. Oberschule) auszubilden und deshalb für gemeinsame Lehrveranstaltungen

lediglich die semesterbegleitenden Ergänzungsstudien zur Verfügung haben?

Vielleicht geht es Ihnen wie uns. Sie erkennen nach einem anstrengenden, gerade deshalb aber ertragreichen Diskurs: die scheinbar ungünstigen Rahmenbedingungen, die uns für das Handeln gesetzt werden, sind nicht nur Teil des Problems, sondern gleichzeitig die Lösung: Bildung für nachhaltige Entwicklung kann und wird nur dann erfolgreich sein, wenn es gelingt, den Rahmen nicht als gegeben und unveränderlich zu akzeptieren, sondern außerhalb davon zu denken und schließlich zu handeln.

Out of the box

Sobald die Box im eigenen Kopf geöffnet ist, erweitern sich nicht nur die Denk-, sondern auch die Handlungsräume. Und die sind immer größer als das bisher Gewohnte. Es wurde uns deshalb klar: Das Seminar, welches wir im Kontext von Nachhaltigkeit installieren wollen, wird sich nicht an typischen universitären Settings (Texte lesen und diskutieren etc.) orientieren, es wird im besten Fall die Begrifflichkeit „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nicht einmal benennen, sondern vielmehr davon durchdrungen sein. Und es wird die Teilnehmenden als Personen in ihrem Alltagshandeln mit all den Möglichkeiten, aber auch Grenzen für Veränderungen von Denk- und Verhaltensmustern ansprechen sowie aktivieren. Eine Einladung soll der Kurs sein – zum Musterwechsel, zum Denken und Handeln out of the box. Indem wir selbst vorleben, dass Menschen – egal in welchen Situationen – nicht dazu verpflichtet sind, Gewohntes zu reproduzieren, sondern ihre immer vorhandenen Handlungsspielräume erkennen und nutzen können, bieten wir ein Modell wirksamer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In deren Kern geht es nach unserer Auffassung um die Kompetenz, notwendige Veränderungen zu erkennen, diese selbst auszuhalten und andere Menschen zu inspirieren, Veränderungsprozessen offen gegenüberzustehen und diese – individuell oder kooperativ – zu gestalten. Wer könnte für diese Aufgabe besser geeignet sein als zukünftige Lehrpersonen? Lehrpersonen, die – sofern sie in ihrem Rollenverständnis Macht gegenüber Lernenden ausschließen – das Fundament für ein friedliches Miteinander in Bildungskontexten bilden.

Wer hat uns inspiriert?

Den stärksten Impuls für die Planung und Gestaltung unseres Zukunftsbotschafter:innen-Kurses erhielten wir von Myrle Dziak-Mahler. Ihr begeisternder Vortrag im Rahmen einer Fachtagung vermittelte die Botschaft, *change literacy* als die zentrale aller so genannter Zukunftskompetenzen zu begreifen (siehe auch Dziak-Mahler, 2022). Darüber hinaus bedienten wir uns bei dem bekannten Autor und Wissenschafts-Journalisten Gert Scobel (2022), der in mehreren Videos zentrale Elemente einer Bildung der Zukunft, wie beispielsweise Neugier, Umgang mit Nichtwissen und mit Komplexität darstellt und begründet. Nicht zuletzt fanden wir Schnittmengen und Anregungen auch in den Veröffentlichungen zu den so genannten 4 K – den Skills für das 21. Jahrhundert (u. a. BpB, 2019). Im Ergebnis entstand das spezifische Kompetenzprofil von Zukunftsbotschafter:innen als Zielperspektive für unseren Kurs. Sie sind neugierig und kreativ, verfügen über Methoden und Fähigkeiten, mit komplexen Problemen umzugehen und arbeiten dabei kooperativ sowie lösungsorientiert. Damit können sie in Veränderungsprozessen eine aktive Rolle einnehmen.

Seminar-Setting

Um mit unseren Seminarteilnehmer:innen trotz des unveränderlichen strukturellen Rahmens (2 Semesterwochenstunden) wirksam an dem skizzierten Kompetenzprofil zu arbeiten, entschieden wir uns für den 14-tägigen Rhythmus, der im Ergebnis sieben Seminare mit einer jeweiligen Gesamtdauer von 180 Minuten ergab. Dadurch hatten wir die Gelegenheit, auch aufwändigere methodische Settings mit den Teilnehmenden selbst durchzuführen. Der didaktischen Idee folgend, dass dieses Seminar von einer handlungsorientierten Gestaltung lebt, ergaben sich drei weitere Konsequenzen: die erste war, dass im Stuhlkreis gearbeitet wurde. Obwohl in vielen Arbeitszusammenhängen inzwischen üblich, war es der Stuhlkreis, der im ersten Durchgang am stärksten irritierte: „Anfangs dachte ich, das wäre hier so eine Art Therapiesitzung.“, reflektierte ein junger Mann beispielsweise diese für Lehramtsstudierende an der TU Dresden offenbar ungewohnte Sitzordnung. Aus der handlungsorientierten Methodik leiteten sich auch die beiden anderen Konsequenzen ab: Weil Erfahrungen nur jede:r selbst machen und reflektieren kann, gab und gibt es bis heute keine Studententexte, mit denen verpasste Seminare „nachgearbeitet“ werden

können. Schlussendlich bedeutet dies auch, so wenig wie möglich versäumen zu dürfen, denn – wie später noch gezeigt wird – die Prüfungsleistung ist so angelegt, dass die eigenen Erfahrungen in und zwischen den Seminaren reflektiert werden sollen.

Wie bereits angedeutet, setzen wir in unserem Kurs auf eine handlungs- bzw. erfahrungsorientierte methodische Gestaltung. Konsequenterweise werden nicht Inputs, sondern Methoden bzw. entsprechende Aktivitäten an den Anfang des Lernprozesses gestellt. Der daraus resultierende Dreischritt Aktion – Reflexion – Transfer hat seinen Ursprung in der Erlebnispädagogik, wird deshalb häufiger im sozialpädagogischen Kontext angewendet und bildet in schulischen und hochschulischen Bildungsgängen eher eine Ausnahme. Hier dominiert nach wie vor die Annahme, dass der Wissenserwerb dem Können vorausgehen muss (Neuweg, 2022, 208). Wir setzen also auch diesbezüglich bewusst einen von üblichen Lernerfahrungen abweichenden Impuls. Jede Veranstaltung startet mit einer gemeinsamen Übung zur Förderung der Kreativität, die anschließend reflektiert und auf Möglichkeiten und Grenzen des Transfers in Schule und andere Kontexte hin ausgelotet wird. Kernstück des jeweiligen Seminars ist die Arbeit an einer Etappe des Design-Thinking-Prozesses (Hopp Foundation, 2022) in einem stabilen Team aus drei bis vier Teilnehmenden – mit anschließender Reflexion. In der Zeit zwischen den Seminaren arbeiten die Teilnehmenden an ihren Alltagsherausforderungen und erhalten in jeder Veranstaltung die Möglichkeit, ihre dabei gesammelten Erfahrungen mit anderen zu teilen. Ein weiterer fester Bestandteil jedes Seminars ist die abschließende Inspiration der Woche. Alle Teilnehmenden sind aufgefordert, andere zu inspirieren, Neues, Interessantes auszuprobieren. Sei es das Pensionshuhn, Crowd Farming oder ein Podcast zum Thema Mobilität im Wandel – alles ist möglich, schließlich geht es hier um das Inspirieren, eine zentrale Fähigkeit von Zukunftsbotschafter:innen, die im positiven Sinne bereit und in der Lage sind, andere Menschen anzustiften: zu neuen Erfahrungen, zu interessanten Perspektivwechseln, im besten Fall zu Veränderungen – also zum Denken und Handeln out of the box.

Sechs Seminare – sechsmal zwei Methoden

Sechs Seminare – sechs Methoden zur Förderung der Kreativität und sechs Kernmethoden, mit denen am Kompetenzprofil der künftigen Zukunftsbotschafter:innen gearbeitet wird. Wir starten den Kurs mit der «Verwandlung des Ziegelsteins», einer Idee von Friederike Verena Hasel (2022). Nachdem jede Person im Stuhlkreis den Gegenstand mit allen Sinnen

erspürt hat, werden alternative Verwendungsmöglichkeiten genannt. Immer wieder überraschen uns die kreativen Einfälle einiger Kursteilnehmenden, die nach anfangs noch zaghaft geäußerten Vorschlägen immer interessantere, lustigere und – genau darum geht es ja – abwegigere Ideen produzieren: von der Karnevalskopfbedeckung über den Miniatursetzkasten (wir verwenden einen Hochlochziegelstein) bis hin zum Campingtisch für die Katze ist alles dabei. Es gibt keine richtigen und keine falschen alternativen Verwendungsmöglichkeiten – es geht schließlich um kreatives Denken und damit um das Öffnen der Box im Kopf. Vielen unserer Studierenden fällt genau das bereits mit Anfang 20 schwer: loszulassen, die üblichen Downloads (Gegenstand mit dieser Form, Farbe und Beschaffenheit = Ziegel = Baumaterial) zu überwinden. Auch beim anschließenden Transfer stehen zuerst typische didaktische Fragen im Mittelpunkt: Zu welchem Lerninhalt meines Faches passt das überhaupt? bzw. An welcher Stelle meines Unterrichts kann ich die «Verwandlung des Ziegelsteins» einsetzen? Hier wird deutlich – und unsere Aufgabe besteht darin, dies behutsam, aber nachhaltig zu verdeutlichen – wie fest die verinnerlichteten didaktischen Muster der Lehramtsstudierenden bereits sind. Allerdings handelt es sich auch hier um Downloads eigener Unterrichtserfahrungen, die oft im krassen Gegensatz zu unseren Seminarmethoden stehen. Erst langsam reift die Erkenntnis, dass Übungen, Spiele oder andere Aktivitäten zur Förderung der Kreativität in jedem Unterricht Platz finden und in unseren Bildungseinrichtungen dringend gebraucht werden.

Kernmethode des ersten Seminars ist die Timeline, eine Methode, die Dziak-Mahler (2019, 169) als Format beschreibt, das «eine Zeitreise in die Zukunft auf einer imaginierten Zeitlinie erlaubt». Auf dieser Basis solle es möglich sein, «visuell vorgestellte Szenarien in der Zukunft zu simulieren, in der eigenen Vorstellung zu prüfen und die zur Zukunftsgestaltung notwendigen Schritte zu definieren.» Und weil es unsere erste Veranstaltung ist, «bewegen» wir die Studierenden noch nicht allzu weit in die Zukunft, sondern imaginieren das Ende des Kurses. «Welche Kompetenzen wollen Sie zu diesem Zeitpunkt entwickelt haben und woran wird dies durch andere Menschen erkennbar sein?» ist die Frage, mit der wir die Studierenden bitten, sich zur entsprechenden Zeitlinie zu bewegen. Ergebnis: der erwünschte Kompetenzzuwachs ist schnell formuliert (z. B. ich möchte kreativer sein oder besser mit komplexen Problemen umgehen). Aber woran erkennen das andere Personen? In der anschließenden Transferphase werden Parallelen zum Handeln als Lehrperson klar: ein Lernziel muss so formuliert sein, dass dessen Erreichen für alle Beteiligten beobachtbar ist. Auch die für die Zukunftsgestaltung notwendigen Schritte sollen möglichst konkret formuliert werden. Allgemeinplätze, die an dieser Stelle schnell geäußert

sind («Ich muss mehr ...») werden in klare, für die Studierenden abrechenbare Handlungen (z. B. «Ich werde jede Woche mindestens dreimal ...») überführt. Auf diese Weise wird bewusst: Veränderungen sind anstrengend. Dazu passt auch die Übung «Baum», mit der wir gleich zu Beginn eine körperliche Erfahrung jener Anstrengungen im Rahmen von Veränderungsprozessen ermöglichen. Hier stehen alle Teilnehmer:innen mit schulterbreit geöffneten Beinen, nach oben gereckten Armen und geschlossenen Augen im Raum und sind aufgefordert, sich in einen Baum zu imaginieren, der seine Wurzeln im Boden verankert hat und die Äste in den Himmel streckt – dabei aufkommendem Wind trotzt und Schneelasten trägt. Nach wenigen Minuten werden die Arme schwer und nicht wenige Studierende verspüren den Impuls, die Arme zu senken. Aber alle halten durch und erkennen in der sich anschließenden Reflexion die Gemeinsamkeiten dieser Übung zu notwendigen Transformationen, die immer mit erhöhtem Energieaufwand und Mühen einhergehen.

In den darauffolgenden Seminaren starten wir mit weiteren Methoden zur Förderung der Kreativität: Aus willkürlich notierten Wörtern, die auf Zetteln stehen und aus einem Topf gezogen werden, entsteht eine zusammenhängende Geschichte; Alltagsgegenstände sollen (wie anfangs der Ziegelstein) «verwandelt» werden; aus Resten, die im Kühlschrank übrig geblieben sind, darf ein leckeres Essen hergestellt werden (natürlich nur in der Phantasie) oder ein Fragestorming zu einem beliebigen Thema. Wie beim klassischen Brainstorming geht es hier darum, möglichst viele Ideen zu finden – allerdings in Form von Fragen. Anregung dazu fanden wir bei Florence Gaub (2023, 89–90), die der Auffassung ist, Kreativität zeige sich u. a. darin, dass man möglichst viele Fragen stellen kann.

Nachdem wir selbst einen Design-Thinking-Workshop der Hopp Foundation in Weinheim absolviert hatten, stellten wir unsere Seminargestaltung nach drei Durchgängen noch einmal um. Wendeten wir anfangs nur einzelne Methoden, Techniken und die zentralen Regeln an, finden sich jetzt in sechs Seminaren die sechs Etappen des Design-Thinking-Prozesses wieder. Die Studierenden einigen sich gemeinsam auf eine Herausforderung, erschließen dazu in kleinen Teams das *Problemfeld*, bevor sie später im so genannten *Lösungsfeld* einen Prototypen gestalten, der allerdings keinem echten Test unterzogen werden kann, sondern in einer abschließenden Präsentation vorgestellt und diskutiert wird.

Als unverzichtbar für Zukunftsbotschafter:innen ist nach unserer Auffassung die Fähigkeit, positive Zukunfts-Szenarien zu imaginieren. Deshalb gibt es jetzt ein neues Tool in unseren Seminaren, zu dem uns der ZEIT-Podcast «Auch das noch? Der freundliche Krisenpodcast» inspiriert hat. Dieser schließt regelmäßig mit dem so genannten *Beam* ab, der

gedanklich genau zehn Jahre in die Zukunft blickt und eine konkrete, positiv konnotierte Situation – als Ergebnis eines erfolgreichen Transformationsprozesses – beschreibt. Wir lassen hierfür unsere Kursteilnehmer:innen jeweils eines der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (z. B. Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen), die verdeckt auf dem Boden liegen, ziehen und bitten sie, dazu einen *Beam* ins Jahr 2035 zu imaginieren. Wie jede Methode, die wir im Seminar einsetzen, wird auch der *Beam* anschließend reflektiert und nach Möglichkeiten des Transfers in schulische/außerschulische Kontexte ausgelotet.

Prüfungsleistung: eine Roadmap

Jedes universitäre Modul braucht eine Prüfungsleistung und weil dieses Seminar auf Erfahrung und deren Reflexion abzielt, entschieden wir uns für die Möglichkeit eines Portfolios, das in Form einer persönlichen Roadmap die eigene Entwicklung entlang der sechs Veranstaltungen dokumentiert. Wie in den Abbildungen 1 und 2 zu sehen ist, entstanden dabei sehr kreative Portfolios, die im abschließenden Seminar von den Teilnehmenden vorgestellt werden.

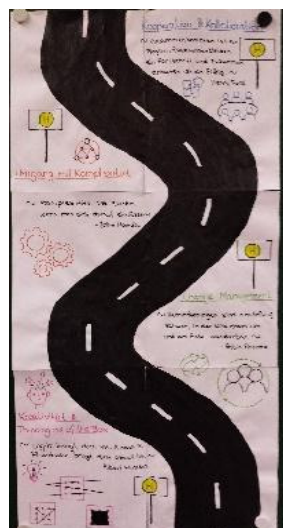
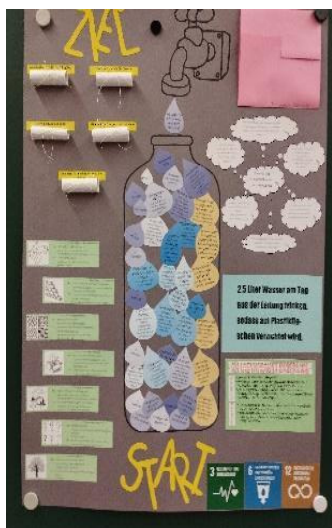


Abb. 1. und Abb. 2: Beispiele für Roadmaps der Kursteilnehmer:innen

Wichtiger als diese Lernprodukte waren und sind für uns allerdings die von den Teilnehmer:innen reflektierten und in den kurzen Pitches geäußerten Erfahrungen. «Ich habe in diesem Seminar mehr über mich selbst gelernt, als im gesamten bisherigen Studium.» fasste beispielsweise ein Studierender den Kurs zusammen, während eine andere Teilnehmerin vor allem auf ihre Erfahrung im sozialen Bereich abhob: «Anfangs dachte ich noch: wo bin ich denn hier gelandet, später habe ich mich schon morgens auf den Dienstagnachmittag gefreut und jetzt vermisste ich die Gruppe bereits.» Die friedvolle Atmosphäre innerhalb der Seminarveranstaltungen, resultierend nicht zuletzt aus der Abwesenheit von Konkurrenzsituationen bei den eingesetzten Methoden und hierarchischen Strukturen zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden, wurde als durchgängig lernförderlich reflektiert. Viele Absovent:innen unseres Seminars sorgten dafür, dass es in der Folge eine Warteliste bei der Einschreibung für den Kurs gab.

Im Jahr 2023 gehörte das Bildungsangebot *Zukunftsbotschafter:innen* zu den Prämierten des *eku-Zukunftspreises*, der vom sächsischen Ministerium für Energie, Klimaschutz, Umwelt und Landwirtschaft (SMEKUL) an innovative Projekte (Abbildung 3) vergeben wurde. Für uns als Hochschullehrende waren die Erfahrungen in den bisherigen Kursen ebenfalls sehr wertvoll, zeigten die Rückmeldungen der Studierenden doch, dass wir mit dem Angebot eine Leerstelle innerhalb des universitären Lehramtsstudiums gefüllt haben. Und es war – auch unter den gegebenen Rahmenbedingungen – möglich, Anstöße für persönliche Veränderungen geben zu können sowie Kompetenzen anzubahnen, die für eine Bildung der Zukunft benötigt werden.



Abb. 3. Posterpräsentation im Rahmen der Preisverleihung

Literaturverzeichnis

- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (2019). *Unterrichten nach dem 4K-Modell*. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/297360/unterrichten-nach-dem-4k-modell/>.
- Dziak-Mahler, M. (2019). Von der Zukunft her denken, wie geht das? *Pädagogische Führung*, 5, 168–170. https://dziak-mahler.com/wp-content/uploads/2019/10/paedagogische_fuehrung-von_der_zukunft_her_denken_wie_geht_das.pdf.
- Dziak-Mahler, M. (2022). Wissensvermittlung kann nicht mehr die Kernaufgabe von Schule sein. *Forum Bildung Digitalisierung*. <https://magazin.forumbd.de/haltung/myrle-dziak-mahler-unsere-wichtigste-zukunftskompetenz-wird-change-literacy-sein/>.
- Gaub, F. (2023). *Zukunft. Eine Bedienungsanleitung*. dtv.
- Hasel, V. F. (n.d.). *Eine Linie ist ein Punkt, der spazieren geht*. Kein & Aber.
- Hopp Foundation (2022). *Design Thinking in der weiterführenden Schule*.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Scobel, G. (2022). Bildung neu denken – sofort! [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mC2cZ5O-0BE>

The Arts

To play or be played? The art of play...

Nazario Zambaldi

Abstract This contribution originated from a conference dedicated to the school as a playful space, which I frame here in the introduction as a potential creative model for the active construction of peace. It explores the ambivalence of games, considering them as either open or closed, productive or reproductive, performative or informative models. At the core of this discussion lies my doctoral research, *Embodied Education through Art and Theatre*, as well as my experience in artistic practice within theatre and visual arts, and my work as a teacher and trainer.

Introduction



Fig. 1. Arrival, Denis Villeneuve, 2016

In the film *Arrival* (Fig. 1), the protagonist Louise, a linguist engaged in the attempt to communicate with alien life forms, seeks to avoid the conflict that competitive *win-lose* models seem to impose, in contrast to a *win-win* perspective. Her request resonates deeply in this regard: «Ask him for the

Sanskrit word for war». In Sanskrit, around 1200 BCE, the term for *war*, *yuddha*, meant ‘a desire for more cows’. Within the translation of the gift brought to humans by the aliens, a crucial turning point lies in the alternative interpretations of the same symbol—either as ‘weapon’ or ‘tool’. The gift is an alternative language, one that creates a reality without conflict or opposition, without before or after—circular, like play, or like art.

Art and the arts as play represent a potential solution for learning environments, with Bruno Munari’s *Giocare con l’arte (Playing with Art)* offering an initial, viable synthesis. A poem by Laing introduces the theoretical argument, highlighting the authentic nature of play, what it means to ‘see play’, and the insights and discoveries that play enables on the path to autonomy. In this regard, the thoughts of Huizinga (1967), Caillois (2000), and Bateson (1979) are particularly useful. Of Caillois’s work, it is not so much the typological distinction of games that is of interest, but rather his study on animal mimicry (Caillois, 2017), which introduces a greater game: that of nature itself. The connection with Bateson’s «structure that connects» (1984) and the disambiguation between play and game (Bateson, 1996) reveals the underlying power dynamics within social activities, the rules of play, and the framework within which they operate. Art in school, as play—a form of escape, or art of escape—becomes a means for authentic learning, a form of deuterio-learning. It provides a metalogical and metaphoric model that shifts perspectives, taking the learner elsewhere. This possibility for creative leaps necessarily involves the body. The body is the emotional-reality of this metaphor, movement revealed through the polysemy of the terms ‘game’ and ‘play’, much like ‘acting’ and ‘playing an instrument’: play, *jouer*, *spielen*. The presentation at the Free University of Bolzano underscores how the event itself was ‘play’ in action, an indication of the ‘escape route’ as a form of learning, an art of escape. The argument elaborates on how ‘educational’ analog games or digital ‘gamifying’ versions are often geared toward control, rather than toward understanding the rules of the game—i.e., play as an invention of games, autonomy, consciousness, and creative freedom.

Playing with Art

There is always some old lady who faces children by making scary grimaces and saying silly things with informal language full of nonsense words like *cicci* and *coccò* and *piciupaciù*. Usually, children look at these people, who have aged in vain,

with great seriousness; they don't understand what they want and return to their games—simple and very serious games. (Munari, 1977¹)

Giocare con l'arte (Playing with Art) was born in Milan in 1977 when the multifaceted or 'systemic' artist (Zambaldi, 2022) Bruno Munari introduced the first workshop with this title, dedicated to children. Play is conceived as an experiential practice that, through works of art, activates spaces for authentic research rooted in curiosity, exploration, and discovery—play, in fact, becomes, or already is, learning.

Munari

In *Le macchine della mia infanzia*, a text from 1924 included as an appendix to *Arte come mestiere* (Munari, 1966), Munari recounts his childhood in Badia Polesine, a small town in the Veneto region, near the Adige River. He spent many hours next to the *Floating Machine*, the wheel of a watermill, «admiring the continuous spectacle of colours, lights, and movements of the Great Wheel». He observed the Great Wheel as it scooped up feathers, pieces of paper, leaves, «algae and water plants green as soft glass», in a sparkling display of droplets, accompanied by the sound of rain and a mixed scent of flour, water, earth, and moss (Munari, 1966, p. 252). The Great Wheel evokes the Wheel of Existence, the wheel of becoming, or the wheel of time—an iconographic representation widely found in Buddhism, likely present in Munari's mind as he wrote:

During childhood, we are in a state that the Orientals call Zen: the knowledge of the reality that surrounds us happens instinctively through those activities that adults call play. All the sensory receptors are open to receive data: to look, to touch, to feel tastes, heat, cold, weight and lightness, softness and hardness, roughness and smoothness, colours, shapes, distances, light, darkness, sound, and silence... everything is new, everything must be learned, and play facilitates memorization. (Munari, 1992, p. 65)

The circle, as Munari himself emphasizes, evokes instability and movement (Munari, 1966, p. 218), and it is from this suggestion that we begin to explore the possibility of engaging both mental and physical space—spaces that find their synthesis in imagination. Play introduces

¹ All quotes from Munari, Pistoletto, Huizinga, Caillois are translated by me.

curvature into linearity; within the structure of rules and limits, it makes possible the discovery of a tangent, the creation of new rules, and the achievement of new levels. In the workshops inspired by Munari's *Giocare con l'arte*, the exploration of nature extends beyond the confines of the school building, for example, by collecting small objects to project—framing them differently—onto slides (Fig. 2).



Fig. 2. *Giocare con l'arte*, N. Zambaldi, Munari in Movimento, Bolzano, 2020

Pistoletto

As Munari emphasizes, «although the circle is the simplest of curves, it is considered by mathematicians as a polygon with an infinite number of sides» (Munari, 1966, p. 218). The artist Michelangelo Pistoletto, similarly to Munari in the later stages of his life, opens up to a more explicitly social dimension, translating this idea into the symbol of the *Terzo Paradiso* (Third

Paradise) (Fig. 3), a circularity that, from the binary dimension of the infinity symbol, expands into a third, broader space—one that is also social and political, the space of we: «With the expression ‘Third Paradise’, we name a possible path for humanity. Recognizing the symbolic function of Art, I decided to propose a symbol with which to represent this journey» (Pistoletto, 2017, p. 17).



Fig. 3. *Terzo Paradiso*, students of the Pascoli High School, M. Pistoletto, 2018

Squaring the Circle

The squaring of the circle has indeed been an endeavour that occupied geometry for centuries, from ancient Greece to modernity, in an infinite approach of the curve to the straight line. The renowned humanist Niccolò Cusano, bishop in Bressanone, the site of the conference on play, engaged with the *quadratura circuli* and the concept of *coincidentia oppositorum*, with implications for an early intercultural political vision in which the

coincidence of opposites opens up the possibility for dialogue and mediation (*De pace fidei*). This is expressed through the idea of ‘learned ignorance’ as a boundary between the finite and the infinite.

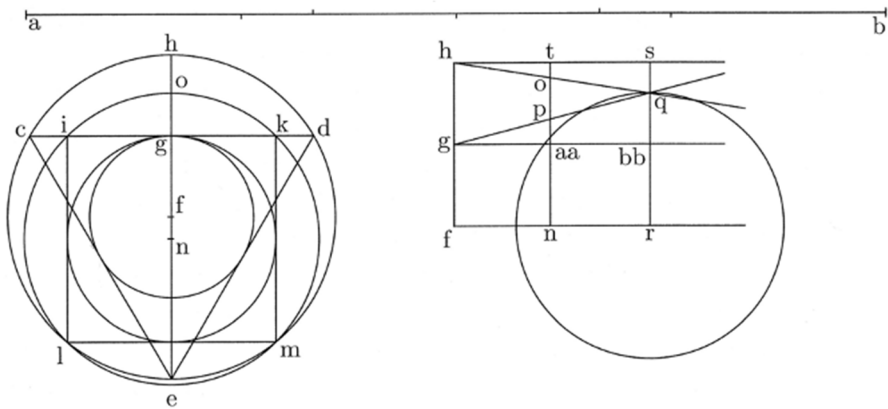


Fig. 4. Isoperimetric method for approximating the sides of polygons to the circumference

For Cusano, man can never fully know God as long as he is part of the finite, and thus, as long as he is in this life. However, in the infinite, man can resolve himself into an identity with the circle—that is, with the Infinite itself (God); this can only happen, however, if he multiplies his finite by the infinite of God. The infinitude of Being-God leads Cusano to assert that nothing exists outside of Him, and therefore, even opposites are co-present within Him (Cusano, 1998).

Play

Fort-Da

I have been able, through a chance opportunity which presented itself, to throw some light upon the first game played by a little boy of one and a half and invented by himself. [...] This good little boy, however, had an occasional disturbing habit of taking any small objects he could get hold of and throwing them away from him into a corner, under the bed, and so on, so that hunting for his toys and picking them up was often quite a business. As he did this he gave vent to a loud, long-drawn-out ‘o-o-o-o’, accompanied by an expression of interest and satisfaction. His mother and the writer of the present account were agreed in thinking that this was not a mere interjection but represented the German word ‘fort’ [‘gone’]. I eventually realized

that it was a game and that the only use he made of any of his toys was to play ‘gone’ with them. One day I made an observation which confirmed my view. The child had a wooden reel with a piece of string tied round it. It never occurred to him to pull it along the floor behind him, for instance, and play at its being a carriage. What he did was to hold the reel by the string and very skilfully throw it over the edge of his curtained cot, so that it disappeared into it, at the same time uttering his expressive ‘o-o-o-o’. He then pulled the reel out of the cot again by the string and hailed its reappearance with a joyful ‘da’ [‘there’]. This, then, was the complete game-disappearance and return. As a rule one only witnessed its first act, which was repeated untiringly as a game in itself, though there is no doubt that the greater pleasure was attached to the second act. (Freud, 1955, p. 14-15)

The primary game in the well-known case Freud analyses brings us back to the game of existence as being seen—a game of presence. An analogous game is the one in which we cover our eyes and, upon uncovering them, provoke the liberating laughter of the child, which dissolves what is often a temporary suspension—an apnea—upon the reappearance of the gaze. It is the magic of the theatrical curtain, the lights that turn on, the stage that opens onto the world. The mirror, which is a central element in Pistoletto’s work, leads us to Lacan, to the mirror stage, to the game of recognition and appearing as a proof of reality (Lacan, 1974).

Giro giro tondo. Round and round

Giro giro tondo, casca il mondo, casca la terra, tutti giù per terra — a possible English translation could be “Round and round, the world falls down, the earth falls down, everyone falls to the ground” — is one of the nursery rhymes in Italian that accompanies the circle of children, in motion, from early childhood. At the end of the refrain, everyone bends down to the ground, embodying the magic of the group that experiences a sense of harmony, a shared rhythm, and an effect not only on the self but also in nature or in the environment. The closure and opening of the circle accompany the evolution of the self, extending even beyond childhood into moments of identity crisis. This occurs after the closure of the circle—represented by the ‘suns’ or ‘heads’ that populate children’s drawings—which corresponds to the control of sphincters as a recognition of a bodily self and a schema that delineates an ‘inside’ and an ‘outside’. This unit can be threatened by a multitude of events that blur boundaries, such as darkness, which obscures the limits of our body. This unity with a boundary can be represented by the group, and the circle can be a form that transfers an individual representation into a collective one (Lewin, 1967).

Laing, Bateson, Huizinga, Caillois

They are playing a game. They are playing at not playing a game. If I show them I see they are, I shall break the rules and they will punish me. I must play their game, of not seeing I see the game. (Laing, 1970, p. 1)

In the collection *Knots*, the psychiatrist Laing highlights—through images, evoked in a poetic language—heuristics that reveal themselves as toxic or true traps of thought. In this sense, Bateson and later Watzlawick and the Palo Alto school developed the theory of the double bind, based on the observation of the incoherence between explicit, logical, verbal messages and implicit, bodily, non-verbal ones, particularly between mother and a potentially schizophrenic child, but applicable to human relationships in general (Bateson, 1979).

The direction of this writing, however, attempts through the arts as research to follow that need which Bateson always identified, and which for us is both art and authentic play: «What pattern connects the crab to the lobster and the orchid to the primrose and all the four of them to me? And me to you? And all the six of us to the amoeba in one direction and to the back-ward schizophrenic in another?» (Bateson, 1979, p. 8). Play, therefore, as the invention of this structure, itself the structure, dynamic, that is,

The game and the creation of the game must be seen as a single phenomenon, and indeed, it is subjectively plausible to say that the sequence is really playable only so long as it retains some elements of the creative and unexpected. If the sequence is totally known, it is ritual, although perhaps still character forming. (Bateson, 1979, p. 137)

As Bateson observes about playing or being played, or “framed”,

In ordinary parlance, ‘play’ is not the name of an act or action; it is the name of a frame for action. We may expect, then, that play is not subject to the regular rules of reinforcement. Indeed, anybody who has tried to stop some children playing knows how it feels when his efforts simply get included in the shape of the game. (Bateson, 1979, p. 139)

According to a definition provided in 1938 by the Dutch historian Johan Huizinga, play can be considered

a free activity that is separate from ordinary life, not serious, but capable of absorbing intensely and totally. It takes place within its own space-time boundaries, according to pre-established rules and in an orderly manner. Play promotes the formation of social groupings that tend to highlight the characteristics that distinguish them from

the rest of the world, for ‘human civilization develops and arises in play, as play’. (Huizinga, 2002, p. 34)

There are four main categories according to Caillois, depending on whether the game emphasizes competition, chance, mimicry, or vertigo: Agon, Alea, Mimicry, and Ilinx. For example, one plays football, marbles, or chess (Agon), plays roulette or the slot machine (Alea), plays pirates or acts as Nero or Hamlet (Mimicry), and has fun by provoking in oneself, through accelerated rotational movement or falling, an organic state of loss of consciousness and disorientation (Ilinx) (Caillois, 2000). From the ‘vertigo’ of the mask, we will later introduce another ‘game of gazes’ outside the frame, that of nature, i.e., mimicry in a sense that extends beyond the visual and performative arts: «Why do today’s soldiers wear camouflage even when on duty in urban environments? What is the actual utility of a camouflage suit designed to blend into the underbrush, desert, or snow, when inside a subway station?» (Caillois, 2017).

Art or Theatre

Munari in Movimento: Art, Play, and Movement

MiM Munari in Movimento is an exhibition held in 2020 at the Centro Trevi in Bolzano, dedicated to Bruno Munari (Fig. 5). The event was organized by Teatro Pratiko, the cultural association I direct, and curated by Miroslava Hajek and Manuel Canelles. The exhibition refers to the *Giocare con l’arte* workshops mentioned above, but more importantly, it uses Munari’s work as a case study—often stigmatized as ‘eclecticism’—which I have had the opportunity to describe as ‘systemic’ (Zambaldi, 2022). This example of *art as play* or *play as art* aptly represents the metalogical perspective adopted here, which serves as a model for action in schools, understood both as a concrete and metaphorical space. Munari’s approach can be likened to a ‘Leonardesque’ one, transcending the boundaries of various languages and social contexts—from design, cinema, and painting to physics and education—embodying what we may define as authentic research, metalogical inquiry, and, indeed, play. The MiM project is also referenced for its approach to a multi-year project in which the arts and theatre are seen as opportunities to activate the community, the polis, involving museums, galleries, institutions, associations, and, most importantly, humanity—students, bodies, bios—in a participatory dynamic. This dynamic interprets institutional, identity, and communicative

frameworks as potential evolutionary steps, rather than as traps or mirrors that enchant, as *knots*. Art and play thus function as ‘mediators’ on multiple levels.



Fig. 5. Munari in Movimento, Exhibition of B. Munari, Centro Trevi, Bolzano, 2020

Which Beauty?

A previous period marks the collaboration—though it ultimately culminates, as we will see, at the conference in Bressanone dedicated to play—with the artist Michelangelo Pistoletto, one of the leading figures of the Italian Arte Povera movement (Celant, 1969). In this case, the project *Quale Bellezza?* becomes exemplary for its engagement with the community, involving museums, schools, galleries, associations, universities, and particularly asylum seeker centres, where I led residential theatre workshops with collective performances in public spaces. In the

project involving Michelangelo Pistoletto, the central element was a work by the artist, *La Venere degli stracci* (*The Venus of the Rags*, Fig. 6), or rather, a ‘giant’ version of it designed for public spaces, which was hosted at the end of 2018 at the Bolzano campus of the Free University, Faculty of Design and Arts.



Fig. 6. *Venere degli stracci*, M. Pistoletto, University of Bolzano, 2018

The Venus, still packed upon its arrival in Bolzano, spent a night at the former Alimarket asylum seeker centre in the industrial area, which served as the main location for the polis theatre workshops. The sculpture was later installed in the city centre at the university campus (Fig. 7). It was accompanied by a ‘procession of rags’, involving local citizens and guests from the asylum seeker centres, leading to a final performance in which the open circularity initiated by the artwork was materialized in the bodies of the performers. Most importantly, the performance re-signified the ‘rags’ that were added to those of the Venus. Initially, the rags were used to dress the bodies within the circle, as names and voices echoed toward the sky. They were then carefully placed on the ground, forming a ‘carpet’ of human memories.



Fig. 7. Polis. Theatre of Hospitality, *Quale Bellezza?*, University of Bolzano, 2018

“Eden” and “Escape”

The garden statue depicting Venus, used in the original installations hosted at the Pistoletto Foundation in Biella, the Rivoli Museum in Turin, the Donnaregina Museum in Naples, and the Tate in Liverpool, serves as the model for the resin version intended for public spaces in cities. In her hand, Venus holds the *pomo della discordia* (the golden apple), the prize for ‘beauty’. The golden apple is central to a project that develops parallel with the collaboration with Pistoletto, where the “garden” to cultivate is—among other things—the school. The first presentation of this project took place at Museion in Bolzano with a performance alongside asylum seekers for the CRATere festival of *hospitality*, at the conclusion of a day of workshops at the university for primary and secondary schools titled *The City as Extended Mind*.

Eden also refers to an abandoned cinema in Bolzano that hosted workshops with students before being converted into a commercial space. With *Eden*, the Escape Art Gallery—which opened in the school with students and colleagues and has hosted works and interventions by invited artists over the years—participated in the *Bolzano Art Weeks* (BAW) in

September 2023, also focused on the theme of play, with the title *play_ground*. From its opening with the first exhibition titled *The Art of Escape*, the gallery emphasized the role of this space as an opportunity to create a connection with the territory. During the *Eden (escape)* event, escape became the ‘game’ with which, rather than interpreting the fruit as theft or Eden as a place of expulsion, the ‘golden apple’ became a gift, a conquest of knowledge, and escape from the garden symbolized liberation from a space that could otherwise remain closed (Fig. 8).



Fig. 8. Eden (escape). BAW Bolzano Art Weeks play_ground,
Pascoli High School, Bolzano

Conclusions

Out of Frame: “Peacock Feathers”

In *Le Mithe et l’homme*, Caillois (1987) delves into the theme of mimicry and the significance of ocelli, specifically identifying a connection between image and behaviour. He demonstrates, through what he calls ‘legendary psychasthenia’, how animal behaviour manifests in the same way as human delusions, dreams, legends, and myths (Gambazzi, 2000). A human condition that blurs the line between self and world becomes, in this context, a potential means of intuiting the underlying patterns of the living world.

At the Bressanone conference, I explored this metalogical possibility through an activity that transformed the potential ‘art of escape’ into an action, into experience, using peacock feathers. When the gaze is fixed on the ‘eye’ of the feathers, they maintain an exquisite balance (Fig. 9). This

exercise, therefore, becomes a synthetic opportunity to grasp an equilibrium inherent to nature, unfolding into a group dance, resonance, and eudaimonia...



Fig. 9. Conference School as a Playful Space, Bressanone, 2023

Coincidentia Oppositorum

Expanding the Framework: While the conference was taking place in Bressanone, on two sides of the square-plan building of the university that hosted the event, my installation *Coincidentia Oppositorum* (Fig. 10) was part of the collective exhibition *Via Illuminativa*, curated by Hannes Egger and dedicated to the theme ‘peace’. In this installation, I visually addressed the attempts to square the circle, as explored by Niccolò Cusano, through twenty paintings. During the same event, Michelangelo Pistoletto’s *Terzo Paradiso* was also featured, initiating a dialogue that culminated in a performance on December 21st, celebrating the Rebirthday of the *Terzo Paradiso*, with the participation of Santija Bieza.



Fig. 10. Coincidentia oppositorum, N. Zambaldi, Via Illumnativa, Bressanone, 2023

Infinite Cube

To keep the game open, or to play with the reader, at the partial conclusion of this contribution—which prioritizes experience, action, and image as the foundation of research—we are assisted by the *Infinite Cube* (Fig. 11), created with students from the Pascoli High School in Bolzano. The acrylic-painted canvas applied to the frame housed within it a sound installation, featuring voices of “desires” expressed by young girls and boys. Non-spectators were guided into the space blindfolded and could listen to the voices (and, in turn, leave a desire of their own).

In contrast to the Rubik’s cube, the Infinite Cube has nine colours, thus making it impossible to create a face with the same colour. In this sense, it is

‘infinite’ (or undefined, or open). The cube, installed on December 21st for the Rebirthday of the *Terzo Paradiso* at the school, was later moved in early January, after Epiphany, by students to the neighbourhood, thus opening this ‘internal’ space to citizens as well. Here, by closing their eyes, listeners could connect with the stars through the sounds of the desires. Towards the *Terzo Paradiso*, or the «civilization of well-being» (Morin & Pistoletto, 2019).



Fig. 11. Infinite Cube, N. Zambaldi, Bolzano, 2024

References

- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. E.P. Dutton.
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!"* Raffaello Cortina Editore.
- Caillois, R. (1987). *Le mythe et l'homme*. Gallimard.
- Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani.
- Caillois, R. (2017). *Il mimetismo animale*. Edizioni Medusa.
- Celant, G. (1969). *Arte povera*. Mazzotta.
- Cusano, N. (1998). *La dotta ignoranza*. La città nuova.
- Freud, S. (1955). *Beyond the Pleasure Principle. Group Psychology and Other Works*. The Hogarth Press.

- Gambazzi, P. (2000). *L'occhio e il suo inconscio*. Raffaello Cortina.
- Huizinga, H. (1967). *Homo ludens*. Il Saggiatore.
- Lacan, J. (1974). *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*. Einaudi.
- Laing, R. D. (1970). *Knots*. Penguin.
- Morin, E. & Pistoletto, M. (2019). *Attiviamoci. Impliquons-nous*. Polyhistor.
- Munari, B. (1966). *Arte come mestiere*. Laterza.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Laterza.
- Munari, B. (1992). *Verbale scritto*. Il Melangolo.
- Pistoletto, M. (2017). *Ominiteismo e demopraxia*. Chiarelettere.
- Zambaldi, N. (2022). *Semplicemente complesso, appunti per un Bruno Munari "sistemico"*. In: L. Dozza & G. Gola (Eds.), *Trasformare l'educazione*. Zeroseiup.

Educating for peace through the transcultural stories of Balkan women writers

Cinzia Zadra

Abstract This paper examines the use of transcultural narratives in peace education, focusing on post-war migration stories by Balkan women writers. Grounded in theories of transculturality and hybrid identity, and combining research with training perspectives, it highlights students' reflections on these narratives in relation to peace and global citizenship. The findings underscore the importance of reflective dialogue with otherness, cultural self-awareness, and critical positioning.

Educare alla pace attraverso le narrazioni transculturali di scrittrici balcaniche

Oggi più che mai in passato dobbiamo armarci di dignità e di valori. E soprattutto ripetere quel 'mai più' che risuona in tutta Europa dalla fine della seconda guerra mondiale.
Alexander Langer, 1995

Introduzione

In un'epoca in cui la guerra, apparentemente confinata ai libri di storia o a luoghi remoti, ha fatto irruzione nel cuore dell'Europa, l'educazione alla pace si configura come un'urgenza imprescindibile che richiede anche alla formazione terziaria di adottare nuovi linguaggi e approcci (Verma, 2017).

Questo contributo esplora un percorso di formazione e ricerca che si focalizza sulla possibilità di dare voce alla complessità e alla pluralità delle prospettive attraverso le narrazioni transculturali sulla guerra di alcune scrittrici balcaniche. Queste narrazioni, caratterizzate da plurilinguismo e

dimensioni etniche e religiose diverse, rappresentano una voce autentica e non mediata. Le testimonianze descrivono «orribili crimini di guerra, la discriminazione sistemica, l'intimidazione, le espulsioni, gli stupri, l'imprigionamento, la tortura, l'assassinio di decine e centinaia di migliaia di persone [...], un incendio che non può essere cancellato, e ferite destinate a ripercuotersi per generazioni» (Langer, 2020, p. 63-64).

Al contempo, i testi evidenziano i nodi delle storie personali e un'eccedenza di percezioni e significati che consentono di riesplorare i registri «della commemorazione fervente, sia dell'esecrazione, della deplorazione, dell'indignazione, della compassione e anche dell'appello al perdono» (Ricoeur, 1998, p. 287).

Nei paragrafi che seguono, verrà esplorato il potenziale della lettura e discussione dei testi transculturali come strumento per promuovere consapevolezza globale e alla pace, mettendo in luce i processi e le relazioni di interazione e scambio con l'Altro, una panoramica sugli obiettivi e sui riferimenti teorici di base e alcuni dei risultati emersi.

Verso una pedagogia critica per la pace

Un approccio critico all'educazione alla pace sottolinea come le narrazioni possano offrire strumenti innovativi a docenti e studentesse/studenti per comprendere e promuovere la pace e la cittadinanza globale come pratiche dinamiche e in continua evoluzione (Wintersteiner, 2021). Le narrazioni possono rappresentare il nucleo generativo di un impegno personale e collettivo per costruire una pace sostenibile anche in contesti di crisi globali.

I programmi tradizionali di educazione alla pace spesso si limitano alla trasmissione di informazioni e competenze ignorando questioni fondamentali come giustizia, diritti umani, etica della cura, della compassione e della solidarietà (UNESCO, 2023). Al contrario, formare educatori e insegnanti come cittadini globali e attivisti richiede una riflessione profonda e critica sulla propria identità e consapevolezza culturale, incoraggiando posture critiche verso la pace, per contribuire a realizzare «futuri di pace giusti e sostenibili» (UNESCO, 2023, p. 6). La pedagogia critica della pace e la cittadinanza globale critica presuppongono la formazione di individui responsabili, capaci di affrontare le questioni di risoluzione dei conflitti, di confronto con le questioni di giustizia e rispetto dei diritti da una prospettiva di comune umanità (Wintersteiner, 2021). Il coinvolgimento degli studenti/delle studentesse in un costante processo di auto-riflessione permette di promuovere ulteriormente le opportunità per

essere cittadini critici e riflessivi e sviluppare compassione. La compassione, secondo Martha Nussbaum, non solo sensibilizza la percezione che chi soffre non sia responsabile della propria condizione, ma promuove anche la solidarietà, oltre che l'azione morale e politica contro le ingiustizie rappresentando un elemento essenziale per una società giusta (1995, 2011).

Un ruolo cruciale nel coltivare la partecipazione affettiva e la compassione è svolto dalle narrazioni letterarie, perché permettono alle studentesse/agli studenti non solo un'esperienza estetica, ma anche di comprendere la prospettiva dell'altro e questioni morali complesse, sviluppando quella che, nell'opera *Poetic Justice: The literary imagination and public life* (1995), Nussbaum definisce l'immaginazione simpatetica. Leggere testi letterari risulta cruciale per sviluppare forme di cittadinanza radicate in una attenzione al valore della vita degli altri e «un esercizio di libertà, nella negoziazione di soggettività e vite che non sono le nostre» (Weinstein, 2003, p. 394). Anche per Bachtin (1979), gli studi letterari offrono un'opportunità preziosa per accedere alle esperienze esistenziali di autori/autrici e lettori/lettrici e le narrazioni non solo facilitano un potenziale liberatorio attraverso la 'risituazione' di sé, ma permettono anche di modificare le relazioni vissute, strutturando un dialogo con una molteplicità di voci, dove «non c'è una prima parola (non una parola ideale) e l'ultima parola non è stata ancora pronunciata» (Bachtin, 1981, p. 30).

Questa prospettiva si allinea al processo di apprendimento trasformativo orientato alla giustizia sociale, che attribuisce all'educazione il ruolo di rendere gli individui consapevoli delle proprie scelte di vita e azioni, incoraggiando una «relazione etica» (Andreotti, 2006, p. 49) con gli altri e con il mondo, un'attenzione alle radici strutturali delle ingiustizie e quindi la possibilità di un impegno attivo nella consapevolezza di essere tutti «parte del problema e della soluzione» (Andreotti, 2006, p. 28).

Come evidenziato nella *Dichiarazione di Dublino sull'Educazione Globale fino al 2050* (GENE, 2022) l'educazione alla pace è una componente chiave nello sviluppo del pensiero critico e riflessivo, dell'empatia, della compassione e della comprensione interculturale, per affrontare sfide globali come i conflitti e le disuguaglianze.

I testi transculturali delle scrittrici balcaniche

Con il termine narrazioni transculturali si fa riferimento a testi, libri e fumetti che, superando barriere linguistiche e culturali, si collocano negli spazi di confine tra lingue e culture (Bhabha, 1994; Welsch, 1999, 2010). Questa prospettiva riconosce l'intreccio, l'interpenetrazione e l'ibridazione

delle culture concentrandosi sui momenti e sui processi che emergono nell'articolazione delle differenze. Partendo dalle specificità del soggetto, le narrazioni transculturali includono categorie come genere, età, sessualità, ambiente sociale e geopolitico ed enfatizzano il potenziale di sé ibridi e multipli, la fluidità della cultura e del sé culturale e sociale (Zadra, 2024).

Questi testi esplorano spesso esperienze di migrazione, diaspora e attraversamento di confini geografici e culturali vissute in prima persona dalle autrici¹, proponendo riflessioni su temi come identità, diversità, differenza, scambio e apertura verso l'altro (Zadra, 2023).

I testi delle scrittrici presentati in questo contributo sono scritti in lingua italiana ed emergono dal contesto della guerra in ex-Jugoslavia, affrontando temi come conflitti, crimini di guerra, migrazioni forzate e giustizia. Attraverso storie di fuga e discriminazione le autrici offrono una profonda indagine delle dimensioni emotive e affettive delle esperienze belliche e di fuga, così come dei sentimenti di perdita, abbandono e del senso di ingiustizia causato dal conflitto balcanico. I testi si confrontano anche con le implicazioni sociali e personali di una nuova idea di identità e con le possibilità di fondare una prospettiva di pace non precaria (Zadra, 2022). Durante le letture proposte nell'aula universitaria, le storie permettono di affrontare concetti fondamentali per l'educazione alla pace e alla giustizia sociale, radicati nelle esperienze autentiche delle autrici balcaniche (Zadra, 2024).

Elvira Mujčić, nell'opera *Al di là del caos. Cosa rimane dopo Srebrenica*, denuncia, per esempio, come l'essere stata profuga e in fuga dalla guerra comporti la perdita di un pezzo di sé, come se la sua anima fosse «seminata in ogni singolo tratto di strada» (2007, p. 97). Riflette, inoltre, sulla «logica perversa del nostro mondo» (2007, p. 97) che continua a costruire la pace attraverso la guerra, volendo ignorare che una pace duratura si fonda su giustizia e responsabilità e non «facendo altre guerre e creando altri criminali» (Mujčić, 2007, p. 97).

Azra Nuhefendić, nel suo testo *Le stelle che stanno giù*, offre una visione altrettanto incisiva sulla giustizia post-conflitto, sottolineando la necessità di affrontare l'impunità per i crimini di guerra e il peso dell'ingiustizia sulle comunità.

¹ Le opere utilizzate nello studio sono: Badnjević, D. (2019). *Come le rane nell'acqua bollente*. Bordeaux; Mujčić, E. (2007). *Al di là del caos: Cosa rimane dopo Srebrenica*. Infinito Edizioni; Mujčić, E. (2017). *Dieci prugne ai fascisti*. LIT EDIZIONI; Mujčić, E. (2019). *Consigli per essere un bravo immigrato*. Elliot; Nuhefendić, A. (2010). *Le stelle che stanno giù. Cronache dalla Jugoslavia e dalla Bosnia Erzegovina*. Spartaco.

In Bosnia sono state identificate circa diciassettemila persone che hanno partecipato a crimini di guerra. Alcuni si nascondono, alcuni sono scappati in altri Paesi, ma la maggior parte dei responsabili di quei crimini sono ancora liberi, compresi i colpevoli per il genocidio; vivono accanto alle vittime, impuniti come se nulla fosse accaduto, spesso in posizioni pubbliche importanti. [...] Il più profondo dolore diminuisce con il tempo, con il passare degli anni siamo in grado di accettare anche le perdite che ci parevano inammissibili, tutto passa tranne il sentimento provocato dall'ingiustizia. Quello cresce, si rafforza con il passare del tempo. È il germoglio della futura vendetta. (Nuhefendić, 2010, p. 73)

Le narrazioni transculturali selezionate decostruiscono, inoltre, stereotipi come quello del rifugiato di guerra inteso come vittima passiva, offrendo strumenti per esplorare la resilienza e il ruolo attivo degli individui nella costruzione di una pace non precaria. Questi testi, letti e discussi con le studentesse e gli studenti, rappresentano un'opportunità per riflettere sulle implicazioni personali e collettive della guerra, della giustizia e della pace partendo da voci autentiche che narrano esperienze vissute in prima persona e prive di mediazioni esterne.

Narrazioni transculturali come strumento pedagogico: risultati e implicazioni

Hanno partecipato alla ricerca 60 studentesse e studenti di un laboratorio di pedagogia interculturale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano negli anni accademici 2020-2023. I testi utilizzati, o brani selezionati da essi, sono stati letti e poi discussi in piccoli gruppi e infine analizzati per iscritto, secondo un apparato didattico predisposto per stimolare la riflessione. Infine, per raccogliere feedback qualitativi e narrativo-riflessivi sono stati usati diari riflessivi (Moon, 2004), che hanno supportato le studentesse/gli studenti nell'esplorare i modi di comprendere, vivere e raccontare crimini di guerra, violenza, marginalizzazione, stupri, tortura ed esclusione. Questi diari, raccolti previo consenso delle studentesse/degli studenti, sono stati analizzati attraverso un'analisi del contenuto induttiva (Mayring, 2000). Attraverso una lettura ricorsiva, sono state selezionate unità di analisi significative che, attraverso un processo di parafrasi, riduzione e generalizzazione hanno portato all'emersione di temi centrali.

I temi centrali individuati si collocano attorno a tre macrodimensioni, descritte qui di seguito.

1. La potenzialità dei testi di innescare un dialogo riflessivo

I testi transculturali hanno dimostrato una straordinaria capacità di attivare nei/nelle partecipanti un dialogo riflessivo interiore, stimolando processi di soggettivazione e introspezione. Le studentesse/gli studenti hanno osservato come l'esperienza di lettura abbia permesso loro di esplorare aspetti latenti della propria identità e di sviluppare una consapevolezza più profonda del proprio sé culturale. Questo processo è spesso scaturito dalla possibilità di mettersi in relazione con le esperienze raccontate nei testi e di riconoscersi, in parte, nell'altro.

Leggere queste storie mi ha fatto molto riflettere su come anche io abbia una mia identità culturale, qualcosa che prima davo per scontato. Ho iniziato a vedere il mio stesso bilinguismo come un punto generativo e non semplicemente come una caratteristica neutra (Stud. n. 12).

I testi, quindi, hanno offerto alle studentesse/agli studenti un'opportunità per esplorare il proprio sé culturale in relazione all'altro, favorendo anche una maggiore comprensione delle proprie molteplici appartenenze, ricollegandosi anche «alle teorie Bhabha, che parla di spazi di confine come luoghi in cui le identità si ridefiniscono e si trasformano» (Stud n. 6).

2. Generare una riflessione critica sulle intersezioni culturali e identitarie

Il secondo tema emerso riguarda la capacità dei testi di generare una riflessione critica sulle identità plurime e in movimento. Le storie delle scrittrici balcaniche hanno permesso di confrontarsi con la complessità delle identità ibride e transnazionali, superando le visioni stereotipate e monolitiche delle culture. In particolare, la lettura ha stimolato discussioni sulla fluidità dell'identità e sul modo in cui le persone possono vivere contemporaneamente in più mondi culturali, sentirsi ad essi appartenenti e contribuire alla cittadinanza e alla pace sia a livello globale che locale.

Non avevo mai pensato a come si possa sentirsi contemporaneamente bosniaci e italiani. È molto interessante ciò che si afferma nel testo: le radici possono crescere e svilupparsi e non solo rimanere ancorate alla terra in cui si è nati. È stato un processo di riflessione difficile e in parte 'doloroso' per me, perché è stato un mettere in discussione molte idee ricevute e molti pregiudizi (Stud. n. 54).

I testi hanno quindi permesso di riconoscere la complessità delle identità contemporanee, aprendo uno spazio per mettere in discussione convinzioni preriflessive ed evidenziando uno sforzo per distanziarsi da una visione riduzionista della cultura e dell'altro (Bachtin, 1981).

3. Momenti di riorientamento, interruzione e discontinuità che determinano nuove comprensioni delle cause di conflitti e discriminazioni

Il terzo tema riguarda i momenti di riorientamento e interruzione delle narrazioni dominanti. Le studentesse/gli studenti hanno sottolineato come i testi abbiano offerto prospettive nuove e più profonde sulle cause strutturali dei conflitti, superando le semplificazioni proposte dai media. Attraverso le storie personali e autentiche delle autrici, i partecipanti hanno sviluppato una maggiore consapevolezza delle dinamiche di potere, delle ingiustizie e delle responsabilità collettive. Il ruolo dell'educazione alla pace e della risoluzione pacifica dei conflitti è stato messo in connessione con lo sviluppo di una postura etica e una relazione compassionevole con gli altri, le cose e il mondo.

I testi transculturali, per usare una metafora del filosofo Gert Biesta, non sono solo specchi che riflettono immagini identiche a noi stessi, ma prismi che scompongono la luce e ci mostrano una miriade di colori e prospettive. Perché il problema fondamentale è che non siamo capaci di vedere la prospettiva e il punto di vista degli altri (Stud., n. 34).

Questa osservazione esemplifica il ruolo trasformativo dei testi transculturali, che hanno permesso di vedere i conflitti e le migrazioni in tutta la loro complessità. Questi momenti di riorientamento, proprio come proposto da Biesta (2021), hanno favorito un cambiamento profondo nella comprensione delle studentesse/degli studenti, portandoli a riconsiderare le proprie convinzioni e anche il proprio ruolo nel mondo globale, sensibilizzando ad un nuovo rapporto con le diversità e le differenze.

In sintesi, i dati raccolti evidenziano come la letteratura transculturale possa trasformare l'aula in un terzo spazio emergente (Bhabha, 1994), un luogo privilegiato in cui si impara a riflettere sulle possibili visioni del mondo (UNESCO, 2014) e a esplorare l'alterità, sviluppando una maggiore consapevolezza di sé e relazioni con gli altri, interrogando criticamente le narrazioni dominanti. L'aula universitaria può diventare un laboratorio di cittadinanza globale, dove si impara a pensare criticamente e ad assumere una postura di apertura e di pace.

Bibliografia

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Bachtin, M. (1979). *Estetica e romanzo*. Einaudi.
- Bachtin, M. (1981). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Einaudi.
- Badnjević, D. (2019). *Come le rane nell'acqua bollente*. Bordeaux.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of culture*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2021). *World-Centred Education. A View for the Present*. Routledge.
- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education in Europe to 2050*.
<https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/65cbd5b4dbd08357e1f86d56/1707857361786/GE2050-declaration.pdf>.
- Langer, A. (2020). *Quei ponti sulla Drina. Idee per un'Europa di pace*. Infinito Edizioni.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Article 20.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. Routledge Falme.
- Mujčić, E. (2007). *Al di là del caos: Cosa rimane dopo Srebrenica*. Infinito Edizioni.
- Mujcic, E. (2017). *Dieci prugne ai fascisti*. LIT EDIZIONI.
- Mujčić, E. (2019). *Consigli per essere un bravo immigrato*. Elliot.
- Nuhefendić, A. (2010). *Le stelle che stanno giù. Cronache dalla Jugoslavia e dalla Bosnia Erzegovina*. Spartaco.
- Nussbaum, M. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Ricoeur, P. (1998). *Tempo e racconto – Il tempo raccontato* (vol. 3). Jaca Book.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ultimo accesso 20.12.2024:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>.
- UNESCO. (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione; sintesi*. Ultimo accesso 18.12.2024:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita.
- Verma, R. (2017). *Critical peace education and global citizenship: Narratives from the unofficial curriculum*. Routledge.
- Weinstein, A. (2003). *A scream goes through the house: What literature teaches us about life*. Random House.
- Welsch, W. (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. *Spaces of culture: City, nation, world*, 13(7), 194–213.

- Welsch, W. (2010). *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In L. Darowska, Th. Lüttenberg & C. Machold (Eds.), *Hochschule als transkultureller Traum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (pp. 25–40). Transcript Verlag.
- Wintersteiner, W. (2021). *Die Welt neu denken lernen–Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existentiellen Krisen*. Transcript.
- Zadra, C. (2022). Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali. In S. Bartoli-Kucher & F. Iurlano (a cura di), *Letteratura, cinema, fumetti: scenari multimodali e transdisciplinari* (pp. 103–114). Peter Lang.
- Zadra, C. (2023). Recognizing multiple belongings starting from transcultural texts: a study in the higher education classroom. In N. Palaiologou (Ed.), *Rethinking Intercultural Education in times of Migration and Displacement* (pp. 141–157). Cambridge Scholars Publishing.
- Zadra, C. (2024). Le narrazioni transculturali tra parola e azione. In C. Zadra, L. Mastellotto, & S. Moser (Eds.), *Ponti narrativi. Prospettive transdisciplinari nell'Educazione alla Cittadinanza Globale* (pp. 71–137). Pensa Multimedia.

Uncomfortable

Laura Dell’Erba, Annalisa De Luca and Samanta Grossato

Abstract After many years of collective work as a circle of women we have been asking ourselves how to become builders of Peace; we realized the usefulness of dismantling oppositional dualism inside of ourselves, by reviewing, living and retelling the myths that populate the collective unconscious, the millenary fruit of a patriarchal vision, functional to division and exploitation; we can now propose reconstruction tools of our imaginal baggage.

Scomode

La forza delle storie

Pace non è quiete, ma risoluzione nonviolenta dei conflitti, che ha come premessa necessaria l’apertura di possibilità impreviste. Come cerchio di donne da tempo ci siamo chieste quale tipo di lavoro su noi stesse possiamo fare per diventare costruttrici di Pace.

Un elemento su cui abbiamo deciso di lavorare, fortemente connesso al percorso spirituale che è stato il primo motivo del nostro ritrovarci, è il dualismo oppositivo, da riconoscere e smontare giorno per giorno a cominciare dalle cornici patriarcali del pensiero che costruiscono il nostro modo di guardare, di ascoltare, di interpretare, di giudicare. Il dualismo oppositivo è ciò che, semplificando in due posizioni contrapposte la molteplice complessità del vivente, ci porta a schierarci, a sentire la necessità di prendere una posizione, dividerci in fazioni, considerare nemico chi fino a poco fa era alleato. Gli opposti inconciliabili si nutrono dell’idea che le parole possano definire perfettamente il pensiero al di là di corpi, emozioni ed affetti. Alla PEA Conference abbiamo voluto portare una versione

spiazzante di una storia antica, una di quelle che danno forma e contenuto alle parole che descrivono ciò che crediamo realtà è o può essere. Abbiamo portato una terza via inaspettata, e, soprattutto, uno strumento che permetta di aprire la possibilità ad altro dalle apparenti vie obbligate (Sclavi, 2003).

Una grande suggestione nelle parole di Mary Daly (Daly, 2005) è quella che ci chiama ad immaginare un futuro arcaico. Nel quotidiano ritrovare in ogni avvenimento, dalle esperienze personali alla cronaca, l'effetto di quanto la matrice culturale segni le vite (e le morti) delle donne, ci siamo chieste come dare corpo alle parole di Daly.

Abbiamo scelto di lavorare in cerchio fra donne sulla matrice culturale, sugli archetipi per come ci vengono raccontati, e sulla contestazione del fatto che siano quelli, da sempre e per sempre, e che non sia più possibile “parlare” con le Dee e chiedere loro che ci raccontino la loro storia (e la nostra) e che, di nuovo, ci amino più forte che possono (Calasso, 1998) , per vivere a contatto con tutto ciò che si muove fra cielo e terra.

A partire dalle analisi ed elaborazioni di Marija Gimbutas molta Storia è stata riscritta, anche quella delle streghe come eredi di chi mantenne il colloquio con potenze elementali, divinità e forze primordiali (Gimbutas, 2008; Zucca, 2021).

La ricerca storica e antropologica di genere, anche in ambito religioso e spirituale, sostiene chi sceglie di dedicarsi alla sperimentazione di pratiche personali e collettive che mettano in gioco il cerchio e manifestino pubblicamente il sacro femminile come atto anche politico (Francia, 2011).

Ci siamo messe alla ricerca di una spiritualità che abbia la sua origine nel corpo pensante e ciclico femminile, attuando pratiche di studio e connessione che permettano di ri-membrare i miti, e quindi gli archetipi, che danno forma all'immaginario delle relazioni e quindi alla loro realtà.

Il risultato è un lavoro di intersezione fra lo studio filologico e la connessione sciamanica che richiama alla vita Persefone, Afrodite, Artemide, Vesta, Demetra e molte altre, nel loro essere cantare e cantarsi, a cui si aggiunge Medusa, essere mortale e dis-integrato, narrante il vivere in un corpo femminile da duemila anni a questa parte e Cassandra come prima donna a non essere creduta, prima di una serie che sembra senza fine, Penelope con il suo essere diventata (suo malgrado?) niente altro che moglie.

Le premesse

L'inizio è stato, nel 2017, con i percorsi definiti *Le Signore del Gioco*, che abbiamo chiamato ‘ricerca-azione archetipica in cerchio’. Abbiamo

scelto di non creare testi scritti ma di raccontare solo oralmente. Ogni passaggio di racconto o di ricerca aggiunge altre sfumature, altre emozioni.

Nel tempo ci siamo accorte di quanto questa attività avesse poi ricadute a lungo termine fra le donne partecipanti e abbiamo creato spazi in cui narrare i nostri nuovi e originali miti e archetipi, a cui via via si aggiungono suggestioni e visioni di chi assiste al racconto, per rielaborare e imparare a conoscersi e riconoscersi, fare autocoscienza, fare politica partendo da spunti personali.

Questo lavoro nel tempo ha trovato approfondimento nel fare artistico con le mani in ambito tessile, soprattutto nella lavorazione della lana dalla fibra al tessuto.

Il collettivo che prese forma in quegli anni negli spazi della Casa delle Streghe¹ a Saviore dell'Adamello (BS) concluse il suo percorso con la realizzazione di una performance itinerante dedicata al racconto della storia della Gorgone Medusa dal suo punto di vista e la sua ri-capitazione rituale e condivisa². L'iniziativa fu portata in diverse piazze fra nord e sud Italia nell'estate del 2018.

Non siamo (ancora) una compagnia teatrale ma siamo donne unite intorno a un progetto di impegno di studio, sorellanza e attivismo che si chiama Scuola di stregheria³. Al suo interno abbiamo ripreso il lavoro di ricerca archetipica in cerchio sia in un podcast (Pillole di stregheria⁴) sia in un intreccio di incontri on line e di persona. Alla PEA Conference abbiamo portato, come lettura scenica, il racconto del testo emerso dal lavoro su Penelope.

Un elemento su cui abbiamo deciso di lavorare, fortemente connesso al percorso spirituale che è stato il primo motivo del nostro ritrovarci, è il dualismo oppositivo, da riconoscere e smontare giorno per giorno a cominciare dalle cornici patriarcali del pensiero che costruiscono il nostro modo di guardare, ascoltare, interpretare, giudicare.

Su questa via ci siamo accorte dell'utilità dello scardinamento delle immagini nel profondo rivedendo, vivendo e riraccontando i miti che popolano il nostro inconscio e quello collettivo, frutto millenario di una visione che oggi sappiamo chiamare patriarcale, funzionale a divisione e sfruttamento (Graves, 1995; Hillmann, 1983).

Ora proponiamo strumenti di ricostruzione nel cerchio del nostro bagaglio immaginale. La loro pratica ci ha portato alla consapevolezza che per ricostruire dobbiamo anche avere il coraggio di distruggere, di far uscire ciò che portiamo

¹ <http://www.lacasadellestreghe.it>.

² <https://lasmedusassss.weebly.com/>.

³ <https://scuoladistregheria.wixsite.com/scuoladistregheria>.

⁴ <https://www.speaker.com/podcast/pillole-di-stregheria--4351612>.

dentro, spesso senza saperlo nominare né manifestare. La rabbia e tutte le emozioni usualmente definite ‘negative’, nell’attraversamento del racconto mitologico possono essere riconosciute, nominate ed ammesse come parte della nostra personale moltitudine (Gancitano, 2016). Recuperare l’ombra ci permette di ricostruire la nostra identità per poi magari anche scegliere di abbandonarla (Pecere, 2021; Matteoni, 2024).

Creiamo nuovi aspetti e assetti, accettando il cambiamento e anche la possibilità dell’errore, visto come chiave per aperture verso luoghi e metamorfosi inaspettate oltre ad una profonda conoscenza delle personali e condivise molteplicità, anche attraverso lo specchio dell’esperienza e del racconto dell’altra. Il processo è difficile da descrivere a parole quanto lo sarebbe il sapore del cappuccino ma ci proviamo.

Attualmente il lavoro di ricerca archetipica in cerchio, per come si è definito negli ultimi passaggi, prevede la proposta, da parte di due facilitatrici che abbiano una formazione di base su Comunicazione Non Violenta e Ascolto attivo, di una figura mitologica/archetipica su cui lavorare per un periodo di un mese di studio sui testi disponibili (antichi e contemporanei); segue un incontro di persona di un fine settimana in cui condividere i nostri dubbi, impressioni, emozioni, riflessioni ma soprattutto le domande che faremmo alla figura archetipica; tempi e occasioni di ascolto e connessione fra noi e in natura in cui porre le domande e ricevere le risposte; tempo e strumenti di restituzione nel cerchio e, per chi vuole, scrittura o comunque realizzazione artistica. I testi e gli altri materiali vengono raccolti dalle facilitatrici e messi a disposizione di chi vuole farne racconto da portare a chi non ha partecipato. I testi vengono diffusi solo oralmente e tendenzialmente fra persone socializzate donne. Il racconto, che ognuna organizza come vuole, generalmente prevede una breve introduzione di descrizione dello strumento di ricerca, la distribuzione alle partecipanti di estratti del testo su un foglio in parte bianco e una penna per scrivere, spazi di silenzio durante il racconto perché le partecipanti possano portare con la loro voce i testi che gli sono stati assegnati o altre parole dette fino a quel momento che le hanno colpite; in conclusione si propone un atto psicomagico/giochi collaborativi legati al senso del racconto che chi lo porta sente più significativo rispetto alla propria storia (Jodorowsky, 1995).

Come in ogni cerchio profondamente gilanico a ognuna viene chiesto di essere responsabile della propria esperienza e di quella di ogni altra, nella convinzione che alla pienezza della conoscenza del proprio desiderio e della connessione profonda si arrivi in cerchio e non in fila sulle orme di un’altra (hooks, 2022).

Penelope

Alla PEA Conference abbiamo portato la “nostra” Penelope, una donna della soglia che sceglie di essere parte di un altrove, lo fa proprio, lo modifica e lo difende tanto da scegliere di annullarsi nel momento in cui è certa di perderlo nella forma che gli ha dato. Abbraccia il mutamento, trasforma Itaca con la forza del potere dell’immaginazione e del desiderio e con la stessa determinazione la abbandona quando ha la certezza che non potrà più essere come l’ha voluta e amata.

Altre soglie che nel tempo sono diventate parti di questa storia sono quelle attraversate dalle donne migranti, oltre a quelle di chi sceglie di viaggiare fra i mondi, di superare il limite che in tempi relativamente recenti ci è stato imposto fra visibile e invisibile, umano e non umano, sulla via del reincanto come resistenza al disincanto della modernità come strumento di dominio.

Il testo è nato nella primavera del 2021 su altre terre liminali, quelle del Delta del Po, e nel tempo si sono aggiunti un testo scritto da Ira Panduku ispirato alle storie delle donne migranti sostenute dall’Associazione Sud Est Donne⁵ in cui è attivista e una citazione da Robert Graves (la parte su Circe) nel testo *I miti greci* (Graves, 1995). Chi volesse creare un cerchio di racconto ci contatti.

Dove ci incontriamo

Ci sono luoghi che sono stati riconosciuti nei millenni come potenti, sacri e magici. Alcuni si sono persi o indeboliti, altri ancora mantengono la loro capacità di facilitare la connessione delle donne e degli uomini con gli altri esseri senzienti, con le forze elementali, con il Cielo, con la Terra. Frequentare questi luoghi con donne, fra donne, con consapevolezza e chiaro intento, permette di esercitare la propria capacità di connessione mantenendo vitale la sacralità dei luoghi, oltre a testimoniare la volontà delle donne di recuperare una forma di spiritualità femminile potente e autonoma che nei (pochi) secoli che ci precedono è stata perseguitata, schiacciata e negata.

La Casa delle Streghe è a Saviore dell’Adamello in Valle Camonica, la Valle dei Segni, costellata di simboli sacri, tracce di devozione millenaria, montagne attraversate da effetti di luce stagionali.

Il mondo ha bisogno di sentire la voce delle donne, la loro versione della storia, e molte hanno già cominciato (come Starhawk nella sua splendida versione della storia di Kore/Persefone e Demetra, Christa Wolf con

⁵ <https://www.sudestdonne.com>.

Cassandra, Marion Zimmer Bradley con Morgana, ecc.) ma tante altre ancora aspettano e tante bambine, ragazze e donne in un racconto diverso potrebbero iniziare a immaginare anche per sé un ruolo confacente al proprio profondo desiderio, alle proprie aspirazioni, alla propria unica fioritura (Consigliere, 2020).

La nostra esperienza di racconto alla PEA Conference

Solitamente, nello spazio di cerchio, il racconto, frutto delle nostre ricerche, si creava in giorni di lavoro insieme.

Abbiamo tentato di restringere il frutto di questa esperienza in un'ora, per poter dare un assaggio delle sue potenzialità, ma questo ha comportato alcune “mancanze”: non abbiamo definito il consenso sulle caratteristiche dello spazio condiviso nel cerchio (quello che negli strumenti della CNV si chiama “accordi di base”). È una impostazione che invece è mancata alle partecipanti, quindi riorganizzeremo i tempi in modo da inserirla. Questo perché la nostra attività non rientrava in ciò che normalmente ci si aspetta durante una conferenza pedagogica, per quanto in termini di workshop, pertanto una proposta di attività pratica o esperienziale. Il coinvolgimento richiesto o comunque esito dell'ascolto del testo e delle sue modalità di racconto, è stato, per alcune, forse troppo rispetto a quanto fossero disponibili a condividere. Inoltre ci è stato detto che si sono sentite coinvolte in qualcosa di avviato da altre, non parte di sé e della propria esperienza, e in qualche modo portate a partecipare oltre alla propria effettiva disponibilità.

Ci è stato riconosciuto che abbiamo premesso fin dall'inizio che non c'era nessun obbligo di seguire le indicazioni riguardo alla condivisione di parole o suggestioni di ogni tipo, ma la percezione restava e per noi è una preziosa indicazione di approfondimento.

Due elementi ci viene voglia di condividere su questo punto:

- l'impostazione diffusa, la cornice che non abbiamo pensato di smontare prima di avviare il racconto e condividere le istruzioni, è quella del “fare bene il compito”, “seguire le istruzioni”, “essere una brava allieva”. Questo può portare a essere parte e condividere oltre la propria volontà e quindi anche qualcosa di poco connesso con il proprio effettivo sentire, la propria emozione del momento, la propria voce autentica;
- il racconto del mito pesca nell'inconscio collettivo, nella simbologia archetipica, mette in gioco qualcosa che si tende a sentire come da manifestare “ora o mai più” perché quello che viene creato è uno spazio

e un tempo in cui l'agire simbolico è volutamente sostenuto da molteplici elementi sensoriali (la voce, il canto, il tamburo, gli oggetti, l'altare, gli elementi naturali, il cerchio di donne, ecc.). Tutto questo costruisce la sua sacralità e lo caratterizza come extra-ordinario, quindi, di questi tempi, difficilmente ripetibile. Possiamo testimoniare che il racconto del mito agisce al di là delle nostre istruzioni, attiva il confronto, il ricordo, l'attraversamento simbolico della propria vita, o meglio del nostro racconto di essa. Per quanto proprio questo sia il motivo per cui abbiamo scelto di lavorare con e sul mito, esso si muove in modi imprevedibili e questo ha il suo fascino ma anche i suoi rischi (Murgia, 2018).

Un altro elemento su cui c'è stato un certo movimento fra le partecipanti è stato la tematizzazione in apertura, forse non abbastanza approfondita, della nostra scelta del femminile sovraesteso. L'unico uomo presente, alla fine del nostro racconto, ci ha fatto notare che secondo lui si trattava di una scelta escludente, non tanto (o non solo) della propria soggettività etero-cis ma di eventuali altre soggettività non binarie. La discussione su questo tema si è chiusa brevemente in quanto il nostro uso, con connotazione legata alla storia del femminismo, del femminile sovraesteso, è stata richiamata più dalle altre partecipanti che dalle facilitatrici e non è stato necessario approfondire ulteriormente.

Una pratica che stiamo cercando di rendere nostra come gruppo di impegno, studio e attivismo, nella condivisione in cerchio, è quella della richiesta di conferma (Rosenberg, 2003). Dopo ogni intervento che ha seguito il nostro racconto non avevamo ancora stabilito di definire come pratica fissa quella di riformulare ciò che viene detto e chiedere conferma. Questo permette un ascolto più profondo e consapevole, fornisce all'altra persona importanti informazioni sul nostro interesse verso le sue parole, il suo sentire e il nostro coinvolgimento emotivo in ciò che sta succedendo autorizzandola quindi ad approfondire il contenuto a livelli diversi da quelli intellettuali.

La mancanza di questo passaggio di richiesta non ci permette altri approfondimenti sulle condivisioni che hanno seguito il racconto. Ne teniamo conto per la prossima volta.

Uno dei riscontri ha fatto riferimento al sentirsi catapultate in una storia di cui non ci si sente parte, nel percorso di qualcun'altra a cui non si è partecipato ma, nello stesso tempo, si richiede coinvolgimento e partecipazione. Questo può portare a sentirsi obbligate a dare risposta alla richiesta di intervenire durante il racconto buttando là parole o frasi che non necessariamente hanno davvero un riscontro autentico dentro di sé.

Se per certi aspetti abbiamo trovato conferma e rinforzo, oltre che ispirazione, su tracce che già seguiamo, per altri abbiamo anche ricevuto

“lezioni”, come il suggerimento molto interessante di iniziare il nostro racconto sedute nel cerchio, un cerchio intero e non un semicerchio, insieme alle altre; non fornire testi da leggere prima di quando non sia effettivamente necessario (e possibilmente mai); trovare ogni modo, simbolico o pratico, di far percepire che siamo tutte alla pari nel cerchio; che il fatto che alcune si trovino ad avviare il racconto e a sostenerlo è una condizione accidentale ma ciò che più ci interessa è che ogni racconto ispirato dal mito, ogni domanda e ogni risposta possano avere spazio. Un altro invito è stato quello di aumentare il coinvolgimento del corpo e di sensi diversi dalla vista, invitando magari a chiudere gli occhi, aumentando e diminuendo la distanza dalle donne nel cerchio, aprendo alla possibilità di attraversamento.

Anche su questo dovremo lavorare.

Un tema su cui si può approfondire il lavoro di condivisione è quello della morte, data e scelta. Il suicidio è stato considerato una sconfitta, mentre per come l’abbiamo inteso nel racconto, era la più grande scelta di libertà, nella certezza della ciclicità dell’esperienza della vita, che dove c’è una fine c’è sempre anche un nuovo inizio.

A parte la grande emozione e soddisfazione dell’aver portato la nostra parola e azione in un ambito così multiforme e interessante, abbiamo trovato affascinante proporre come l’esternazione della rabbia e anche della violenza, considerate come inappropriate soprattutto in una donna, possano essere un modo per ricordare e sublimare, per poi incanalare il potere verso azioni più pacifiche e creative:

Personalmente (Laura) ho sentito in modo palpabile l’attenzione, quasi un legame energetico, che si creava, di momento in momento, sempre più denso, col pubblico. Abbiamo ricevuto riscontri molto interessanti, come ad esempio una richiesta che fossero spiegati e contestualizzati gli oggetti di scena, soprattutto alcune conchiglie che dovevano portare la spiaggia di Itaca nello spazio condiviso.

Questa richiesta ci ha portate a riflettere come, nel rappresentare col corpo, tramite i gesti e la voce, la nostra Penelope, abbiamo sentito potentissimo il legame con questo archetipo di donna indipendente, che lavora febbrilmente per costruire il suo destino, che fa della tessitura, dell’arte tessile, il suo strumento di sopravvivenza.

Nella personale ricerca sull’archetipo abbiamo cercato di sintonizzarci con le tracce archetipiche che forse sono residenti nel nostro DNA, tramandate dalle antenate, o magari vagano, aleggianti, nell’etere. Abbiamo piano, piano, avvertito, di Penelope, il grande legame con Madre Natura: il mare, la sabbia, gli animali che popolano l’isola di Itaca. L’aquila di mare, che vede tutto dall’alto, capace di volare in picchiata sulla sua preda, sul suo

obiettivo, sicura ed efficace. Una ragna, che come la regina di Itaca, tesse abilmente la sua tela ed è capace, all'occorrenza, di difendersi da chi insidia il suo territorio e la sua prole. La selezione della specie ha acuito e specializzato l'istinto di queste animalesse, che sono metafore viventi dei poteri insiti in ciascuna di noi. Poteri che dobbiamo essere coscienti di possedere; poteri dei quali possiamo decidere di servirci o meno; poteri che possiamo usare trasmutandoli in armi di equilibrio, pacificazione ed evoluzione.

Bibliografia

- Calasso, R. (1998). *Le nozze di Cadmo e Armonia*. Adelphi.
- Consigliere, S. (2020). *Favole del reincanto. Molteplicità, immaginario, rivoluzione*. DeriveApprodi.
- Daly, M. (2005). *Quintessenza*. Venexia.
- Francia, L. (2011). *Le tredici lune*. Venexia.
- Gancitano, M. (2016). *Malefica. Trasformare la rabbia femminile*. Tlon.
- Gimbutas, M. (2008). *Il linguaggio della Dea*. Venexia.
- Graves, R. (1995). *I miti greci*. Longanesi.
- Hillman, J. (1983). *Psicologia archetipica*. Treccani Libri.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità: Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Jodorowsky, A. (1995). *Psicomagia. Una terapia panica*. Feltrinelli.
- Matteoni, F. (a cura di) (2024). *Incantamenti*. Vydia.
- Murgia, M. (2018). *L'inferno è una buona memoria*. Marsilio.
- Pecere, P. (2021). *Il dio che danza. Viaggi, trance, trasformazioni*. Nottetempo.
- Rosenberg, M. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri)*. Esserci.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Mondadori.
- Zucca, M. (2021). *Donne delinquenti. Storie di streghe, eretiche, ribelli, rivoltose, tarantolate*. Tabor.

Imagining peace with picturebooks in multilingual and intercultural contexts

Jeanette Hoffmann, Maria Teresa Trisciuzzi, Ruth Videsott and Elisabeth von Leon

Abstract After the Russian invasion of Ukraine in 2022, the EduSpace Children's Literature Laboratory (ChiLiLab) organised a book exhibition *Narrating peace in children's literature in times of war* at the Free University of Bozen-Bolzano (unibz) as part of the series *Open dialogues – dialogues for peace*. We now shift focus from the context of war to the narration of peace. Following an overview of picturebook research, we analyse selected German-, Italian- and Ladin-language picturebooks before concluding with a didactic outlook.

Introduction

Children use stories to acquire language and literature, self and world. By looking at picturebooks together in social contexts, they can discuss their questions about existence and living together in the world (Wieler, 2024). They can learn how to think in drafts and imagine possible worlds, which is important for literary socialisation and identity construction (Bruner, 1986).

Picturebooks are suitable for use in multilingual and intercultural contexts, thanks to the narrative pictures that offer children reception possibilities and the complex interplay of image and text as an occasion for dialogue and storytelling (Hoffmann & Mastellotto, 2023). For the creation of a shared imaginative space (Sowa, 2015) of peaceful coexistence, the stories about peace themselves are important (Rogers et al., 2023), as is their fictionality, which reveals the draft character of self and world and invites imagination (Ulich & Ulich, 1994). Furthermore, the complexity and ambiguity of literature, which challenge interpretations, play a central role,

as do the democratic forms of literary dialogue in which these interpretations are formulated and negotiated (Hoffmann et al., 2024).

This contribution focuses on contemporary picturebooks on peace, their experientiality (Dehn et al., 2014), multimodal narrative and challenges for readers (Evans, 2015). Picturebooks from different linguistic and cultural contexts (German, Italian, Ladin) are presented, which address the topic in various ways. As different as they are in terms of content and narrative, they provide a variety of opportunities for dialogue and storytelling and can be used in the educational contexts of kindergarten and primary school.¹

Children's perceptions of peace

In her empirical-qualitative study *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden (Children's experience of war and peace)*, Kallweit (2019) asked primary school children in grades 3 and 4 in problem-centred interviews about their perspectives on war and peace, and identified six different categories in the answers on peace. In addition to ideas of peace at the macro level with the focus on what is absent (*absence of armed violence, life without violence and living together without conflict*), the children's responses reveal ideas of peace at the micro level with the focus on what is present, namely:

- *well-being*: «So peace is, um, when you're just happy with your happiness and with yourself.» Nike, 11 y.o. (ibid., p. 285, transl. JH)
- *end of an argument*: «Well, it's very nice, for example, when two sto--, er, quarrel then would (or: will?) and later, when they get along again, then there is peace again.» Selena, 10 y.o. (ibid., p. 287, transl. JH)
- *friendly togetherness*: «Peace is when you help each other, when you look after someone, when you help them to understand something and that you are peaceful and calm» Sophie, 8 y.o. (ibid., p. 289, transl. JH).

The book selection for this article is based on these three categories and each is exemplified by a picturebook in one of the languages of unibz and the EduSpace ChiLiLab (Hoffmann, 2025): Italian, German and Ladin.

¹ This text is written by Jeanette Hoffmann (Introduction; Children's perceptions of peace; Picturebooks narrations of war and peace; Conclusion), Maria Teresa Trisciuzzi (Italian-language picturebook – Well-being), Elisabeth von Leon (German-language picturebook – End of an argument) and Ruth Videsott (Ladin-language picturebook – Friendly togetherness).

Picturebook narrations of war and peace

If one looks at the current range of picturebooks about the experience of *war*, one will find numerous, literary-aesthetically challenging, demanding and stimulating picturebooks in various language contexts. They are also challenging on a visual level, working with dark colours and contrasts and developing their own visual language (Oetken, 2013). In some cases, however, they remain a bit artistic and abstract and offer children only a few points of contact and potential for identification (Hering, 2018).

However, if we look at the range of picturebooks on the experience of *peace*, we find a more manageable selection that is oriented towards traditional narrative forms, is literary-aesthetically less challenging and more akin to non-fictional advice literature. This is particularly evident in the visual narrative style of the ever-smiling children dancing in a circle against a pastel-coloured background under a colourful rainbow. These picturebooks use children or animal figures in an overarching attempt to pick up on children's worlds and create opportunities for identification (Hering, 2018).

Peace in Italian, German and Ladin-language picturebooks

It remains a challenge to find picturebooks that are aesthetically appealing, inviting to the imagination and at the same time challenging and thought-provoking, which tell stories about peace in all its variations and offer points of reference for children of kindergarten and primary school age (Evans, 2018). The following picturebooks, however, are examples of this.

La luna di Kiev (Rodari & Alemagna, 2022) (*The Moon of Kyiv*, *ibid.*, 2022) is a poem that unfolds in impressive images and is about humanity and hope. Instead, *Zwei für mich, einer für dich* (Mühle, 2018) (*Two For Me, One For You*, *ibid.*, 2019) focuses on the conflict, which is staged in a humorous way in sophisticated everyday dialogue. Finally, *La storia dl pros lu/La storia dl lëuf valënt* (Nickl & Wilkoń, 1999) (*The Story of the Kind Wolf*, *ibid.*, 1988), tells the story of the good wolf who, despite his peaceful nature, is shunned by all forest animals out of fear. In the following, we will analyse these picturebooks in relation to our respective research fields, from three different perspectives: literature studies, literature didactics and linguistics.

Italian-language Picturebook – Well-being

Gianni Rodari was born in Omegna, in the province of Novara, on 23 October 1920. Rodari had an intense life (Boero, 2020; Faeti, 2001), and his convictions and values shine through in his works. After the Liberation of 25 April 1945, he began his career as a journalist in Lombardy and in 1947 he began working with *l'Unità* in Milan, editing the column *La domenica dei piccoli* (*Children's Sunday*). In that very section, Rodari wrote and published *The Moon of Kyiv*.

The column was called *Il libro dei perché* (*The Book of Whys*), because little girls and boys could ask the writer anything that came into their minds. «Why do we laugh?», «Why does summer end?», «Why do we all yearn for something?», «Why are we born?» For all these questions, Rodari had an answer: not because he knew everything, but because he took all children's questions seriously, even the most bizarre and difficult ones (Trisciuzzi, 2023).

Essentially, Rodari's idea was that the adult should be like a ladder for the child, helping him or her climb towards a mysterious, not simple, sometimes even frightening, elsewhere – a world that intrigues and provokes many different questions that Gianni Rodari answered, with a quick peek at science, by which he was extremely fascinated, and a sprinkling of imagination, without which scientific discoveries would never have been made.

It was 17 May 1955 when a letter arrived at *l'Unità* from a little girl in Kyiv. This was not strange in itself, as Rodari's texts had in fact already been translated and published in the Soviet Union in the mid-fifties. So, on that Tuesday, seventy years ago, a letter from Jenia Zukerman in Kyiv arrived at *l'Unità*.

Jenia Zukerman asked Rodari: «Why does the moon shine?» And Rodari replied with his well-known nursery rhyme, re-published in 2022 in a new format by Einaudi Ragazzi in an album, illustrated by the acclaimed illustrator and writer Beatrice Alemagna (Fig. 1), the proceeds of which were donated to the Red Cross, engaged in bringing relief to civilians in the current war against Ukraine.



Fig. 1. Cover and Double page from *La luna di Kiev* (Rodari & Alemagna, 2022)
© Einaudi Ragazzi, Trieste.

How can we talk to children about Ukraine today? In these difficult times for Ukraine and the whole world, reading the poem *The Moon of Kyiv* seems not only to be topical but also, and above all, moving and necessary. The verses, dedicated to childhood, do not refer specifically to the theme of war but instead mention other values, such as solidarity and unity between human beings (Fochesato, 2022). The poem *The Moon of Kyiv* draws attention to the fact that we all (men, women, boys and girls) live under the same sky. Indeed, the moon is always the same, no matter where on earth you look at it, and it shines on the lives and tragedies of humanity as an unconditional symbol of peace (Trisciuzzi, 2023).

Today, Rodari's words seem even more poignant, especially as the nights in Kyiv are pervaded by death and fear. They seem to whisper to us a great truth, that human beings live under the same starry sky today, just as they did yesterday; however, human beings have not yet learned to live in peace.

German-language Picturebook – End of an argument

The picturebook *Two For Me, One For You* (2019), first published in German by Moritz in 2018, is written and illustrated by Jörg Mühle, who has been a guest at the EduSpace Children's Literature Laboratory at unibz in 2023. The proverb to which the story refers probably exists in every language:

- *Tra i due litiganti il terzo gode.*
- *Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte.*

- *Scce dui se strita, s'la god le terzo.*
- *While two dogs are fighting for a bone, a third runs away with it.*

However, in Mühle's *Two for Me, One for You* it is not dogs but a bear and a weasel – and later, a fox. The premise is quickly outlined: «On the way home, the bear found three mushrooms.» But who should get the third mushroom? Mühle doesn't say a word too much or draw an unnecessary line as the two animals start having a lively discussion at the dinner table (Fig. 2). Nor does he moralise.



Fig. 2. Cover and double page from *Zwei für dich, einer für mich* (Mühle, 2018)
© Moritz, Frankfurt am Main.

This picturebook is about conflict, sharing, justice and, above all, arguing. Situations like this are familiar to every child («Then you're not my friend anymore!»). Thanks to its connection to children's everyday experiences, young readers can easily relate, they feel affected (Hofer, 2022). According to Wintersteiner, one of the primary tasks of political education with literature is to evoke a sense of affection (2023, p. 44).

The arguments on both sides are valid, but what would be a satisfactory solution for everyone involved? That's up to the reader, as the problem of the third mushroom is solved without further ado ... by the fox!

The picturebook leaves ample room for thoughts and discussion. It offers opportunities to take positions, develop possible solutions, and therefore be encouraged to act responsibly (Freitag-Parey & Müller, 2018). After the troublemaker (in the form of the third mushroom) has been eaten, peace seems to have been restored – until, on the final page, the weasel reveals three strawberries ... Once again, the children are seated between the bear and the weasel at the dinner table, pondering: What steps make peace possible, and what steps can (and must) each individual take to protect, expand, or establish peace within their own environment?

Ladin-language Picturebook – Friendly togetherness

The picturebook *The Story of the Kind Wolf* written by Peter Nickl and illustrated by Józef Wilkoń (1988) reflects on how stereotypes and social exclusion within a society can be prevented and eradicated. It plays with traditional animal archetypes, such as «the bad wolf» or «the wise owl», while deconstructing them. It was translated into two Ladin varieties, Gardenese Ladin and Val Badia Ladin in 1999 from the German original *Die Geschichte vom guten Wolf* and published by the Ladin Cultural Institute *Micurá de Rü*.

The story focuses on a wolf who defies typical negative depictions of wolves by being kind-hearted and gentle. Rather than hunting and intimidating other animals, he befriends and supports them, promoting themes of kindness and friendship. Through these actions, the perception of the wolf among the other animals gradually changes, turning him into a beloved figure in the forest.

The relevance of this book to the present day is particularly pronounced in the contexts of globalisation and migration. As multilingualism increases in many societies, the challenges related to prejudices and stereotypes toward other languages persist, which can be equated with negative language attitudes in sociolinguistics (Baker, 1995; Garrett, 2010). Issues such as integration, language policy, and social cohesion are therefore more pertinent than ever, necessitating a reflective approach, one that the book presumably already addressed upon its initial publication in 1988.

In addition to these important topics, it is also valuable to examine the translation itself and observe how elements that convey reverse stereotypes have been translated into Ladin. One element worth analysing from a linguistic-semantic perspective can be found in the title and the opening lines of the book (Fig. 3). It concerns the adjective «gut» («kind») which, as can be seen, has received two different forms in Ladin: *pros* in the Val Badia variety and *valënt* in the Gardenese variety. Although both Ladin varieties possess both forms, the translators had different semantic interpretations regarding the association of «kind» with the wolf.



Fig. 3. Cover and double page from *La storia dl pros lu/La storia dl lëuf valënt* (Nickl & Wilkoń, 1999) © Istitut Ladin Micurá de Rù, San Martin de Tor

Pros, in the sense of well-behaved and honest, leans more toward a childlike understanding of being good-natured and following rules. In contrast, *valënt*, embodies qualities such as friendliness and reliability, positioning it within a relational level. This semantic distinction is partially also reflected in the text. In the first line of the German edition, it states: «der Wolf war mildtätig» («the wolf was charitable»). This interpretation of someone who performs good is basically reflected in the Val Badia Ladin version, with the term *bonaciun* meaning «kind-hearted man». In the Gardenesi version, however, a different lexical structure, *bon coscio*, is used, translating to «a good, poor guy». While the former emphasises the wolf's kind-hearted nature, the latter perhaps presents a more sympathetic attitude to the wolf.

The Ladin translations thus give the wolf a dual character, and once again reveal the ambiguity of literature with its scope for association.

Conclusion

In this contribution we have shown various opportunities to imagine peace with picturebooks in multilingual and intercultural contexts. From different perspectives (literature studies, literature didactics and linguistics), we have demonstrated that the poeticity, dialogicity and ambiguity of literature is of great value for imagining peace. This could be done regarding the different perceptions of peace by children like *well-being*, *end of an argument* or *friendly togetherness*.

The literature didactic approaches with picturebooks allow children in kindergarten and primary school to get to know, imagine and reflect on peaceful ways of living together. The picturebook stories offer occasions for

- dialogue (e.g., experiencing night and moon in a poetic way),
- storytelling (e.g., about reconciliation after disputes),
- writing (e.g., writing about a contradictory picture, like a wolf picking flowers).

Beyond language and literature education in kindergarten and primary school picturebooks and fictional literature in general are of great importance also for other subject didactics (Becher et al., 2025) or school forms (Wintersteiner & Zelger, 2014) for imagining a future in peace and working on a “*culture of peace*” (ibid., p. 6).

The last word is given to a child, who describes peace as a just marvellous experience being together, like when we spend time with friends or other familiar persons appreciated by us: «If you get on well. Then you can be friends. You can be marvellous together. You can go on dates.» Küi, 9 y.o. (Kallweit, 2019, p. 289, transl. JH)

Picturebooks

Mühle, J. (2018). *Zwei für mich, einer für dich*. Moritz.

Mühle, J. (2019). *Two for Me, One for You*. Gecco Press.

Nickl, P., & Wilkón, J. (1988). *The Story of the Kind Wolf*. North-South Books.

Nickl, P., & Wilkón, J. (1999). *La storia dl pros lu/La storia dl lëuf valënt*. Istitut Ladin Micurá de Rù.

Rodari, G., & Alemagna, B. (2022). *La luna di Kiev*. Einaudi Ragazzi.

Rodari, G., & Alemagna, B. (2022). *The Moon of Kyiv*. Walker Books.

References

Baker, C. (1995). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.

Becher, A., Gläser, E., & Kallweit, N. (2025). Krieg und Frieden im Kontext von Sachunterricht und seiner Didaktik. In C. Schomaker, M. Peschel, & T. Goll, (Eds.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit* (pp. 157–169). Klinkhardt.

Boero, P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Einaudi Ragazzi.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

- Dehn, M., Merklinger, D., & Schüler, L. (2014). Narrative acquisition in educational research and didactics. In P. Hühn, J. Meister, J. Pier, & W. Schmid (Eds.), *Handbook of narratology* (pp. 489–506). De Gruyter.
- Evans, J. (Ed.). (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Evans, J. (2018). Human Rights issues linked to War, Conflict and Peace Reflected in Picturebooks Through Art, Music and Song Lyrics. *Journal of Literary Education*, 1(1), 39–59. <http://doi.org/10.7203/JLE.1.12442>.
- Faeti, A. (2001). Le ortensie e le macerie. Infanzia in guerra. In E. Varrà (Ed.), *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia* (pp. 29–46). Pendragon.
- Fochesato, W. (2022). *Raccontare la guerra. I libri per bambini e ragazzi che bisogna conoscere*. Interlinea.
- Freitag-Parey, M., & Müller, J. (2018). Wir müssen reden! Die Themen «Krieg, Frieden, Heimat, und Flucht» in der Grundschule. *Loccumer Pelikan*, 28(4), 39–43.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Hering, J. (2018). Krieg und Frieden im Bilderbuch: Kriterien für die Buchauswahl – Impulse für politisches Nachdenken. *Die Grundschulzeitschrift*, 32(311), 39–44.
- Hofer, A. (2022). Prävention durch Bücher – Politische Bildung mit Kinder- und Jugendliteratur. In J. Goetz, S. Reitmair-Juárez, & D. Lange (Eds.), *Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus, Citizenship. Studien zur Politischen Bildung* (pp. 105–116). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36589-9_8.
- Hoffmann, J. (2025). Die KinderLiteraturWerkstatt (ChiLiLab) an der Freien Universität Bozen. In U. Stadler-Altmann, P. Kihm, F. Herrmann, & A. Schulte-Buskase (Eds.), *Atlas der Hochschullernwerkstätten: Ein (un-)vollständiges Kompendium* (pp. 214–227). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32650>.
- Hoffmann, J., & Mastellotto, L. (2023). Storytelling in multilingual and intercultural contexts: An introduction. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 19–34. <https://doi.org/10.48694/zif.3615>.
- Hoffmann, J., Dorigo, J.A., Leonardi, M.M.V., Mastellotto, L., & Trisciuzzi, M.T. (2024). Demokratie und Partizipation in der Begegnung mit Kinderliteratur an der Freien Universität Bozen. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon, & E.-K. Franz (Eds.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (pp. 75–86). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28918>.
- Kallweit, N. (2019). *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden: Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts*. Springer Spektrum.
- Oetken, M. (2013). Es war finster. Über das Dunkle im Bilderbuch. *kjl&m*, 65(1), 11–18.
- Rogers, R., Calle-Díaz, L., Vasser-Elong, J., & Pacheco, S. (2023). Peacemaking in children's literature. *Journal of Children's Literature*, 49(1), 10–29.
- Sowa, H. (2015). *Gemeinsam vorstellen lernen: Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung*. Kopaed.

- Trisciuzzi, M. T. (2023). La luna di Kiev. Pace e guerra nella letteratura per l'infanzia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 105–121. <https://doi.org/10.30557/MT00251>.
- Ulich, M., & Ulich, D. (1994). Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 821–834. <https://doi.org/10.25656/01:11111>.
- Wieler, P. (2024). Children's own stories as representations of the self and their views of the world. In M.C. Gatti, & J. Hoffmann (Eds.), *Storytelling as a cultural practice: Pedagogical and linguistic perspectives* (pp. 29–49). Peter Lang.
- Wintersteiner, W. (2023). «Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln»: Literatur. Bildung. Politik. *Didaktik Deutsch*, 28(54), 34–47. <https://doi.org/10.21248/dideu.668>.
- Wintersteiner, W., & Zelger, S. (2024). Deutschunterricht für eine Kultur des Friedens. *ide*, 48(4), 5–7.

Participation in child-parent-teacher conferences from a children's perspective

Sonja Wodnek

Abstract The Child-Parent-Teacher Conference is held twice a year to discuss development and learning at school. This paper examines children's perspective. What do the children say about their own participation? Children's drawings and group discussions highlight the challenges they face in actively speaking. The data was analyzed deductively using Lundy's factors of space, voice, audience and influence. The paper shows that children perceive inequality and distinguish between real and staged participation.

Introduction

The child-parent-teacher conference, called KEL conference, is a bi-annual discussion of the learning and development situation of the participating child between the ages of 6 and 14. Topics include both previous achievements and future learning steps (Bundesministerium für Bildung & Bundeszentrum für lernende Schulen, 2017, p. 6). According to §18 of the SCHUG (Schulunterrichtsgesetz, school education act), parents and pupils must be invited to the school once per semester to discuss performance levels, learning successes, learning processes and next goals. This follows Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child – with the right to be heard and taken seriously (KRK, 1989).

The legal justification corresponds to societal demand to participate (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020). In a democracy, it is one of the basic rights of children to have their needs and opinions heard and to participate in decisions that affect them and their education. Being able to participate in one's own education as a child can also help to bring about a more peaceful society. From an educational point of view, KEL conferences should provide

an open space for children to participate in decision-making processes on an equal footing. In this sense, peace researcher Pat Patfoort (2010) emphasizes that peaceful interaction occurs when relationships are not characterized by dominance or hierarchy ('major-minor'), but by equality and mutual respect. Therefore, children's participation in KEL conferences can be seen not only as an implementation of children's rights, but also as a meaningful step towards peaceful communication and relationships in everyday school life.

Participation of children in conferences about learning development in the context of research

Research has been highlighting the importance of collaboration between teachers and parents/guardians for decades (Epstein, 2011; Stange *et al.*, 2013). Epstein provides evidence from the primary school sector with quantitative research data in the context of partnership between educators, families and community members to share information, guide students, solve problems and celebrate successes (Epstein, 2011). There are already several studies on this participation, particularly in the area of spoken language (Boer & Bonanati, 2015; Bonanati, 2018; Häbig, 2018; Mundwiler, 2017). Knapp (2023) has analyzed learning conversations from a child's perspective. She states that this perspective is only an alibi and that children should adopt the teacher's perspective (p. 406). She highlights the asymmetries perceived by children, which contradict the idea that involving children in decisions enables them to shape their own lives. She notes that feedback can be trained and sees an opportunity in teacher training. In this context, Laura Lundy, Professor of International Children's Rights at Queen's University Belfast, emphasizes the need for greater awareness that respecting children's views is not only a courtesy but legally binding (Lundy, 2007, S. 931).

To facilitate the implementation of Article 12 of the Convention on the Rights of the Child in schools and for teachers, Lundy presents a model for understanding participation. She refers to NICCY's 2004 research project, which concluded that children's views are not being sought in many decision-making processes. Lundy's Model identifies four interrelated factors to help address this: Space, Voice, Audience and Influence. This paper uses it as a framework and asks how children's views are characterized by the individual factors.

Empirical access to children's expertise

Research methods

The research data refers to children's drawings (n=70) and group discussions (n=5), collected the day after the KEL conferences in two Austrian primary schools during the school year 2023/24. Art plays a key role here in helping children to express their perspective on these conversations. The children's perspective is interpreted through the eyes of the adults, using an ethnomethodological approach. As conceptualized in the interview, children are seen as a separate group with their own agency (Betz & Eßer, 2016, p. 303). Children's drawings were analyzed using the methodologies of Bohnsack (2021) and Panofsky (2006), while qualitative content analysis (Kuckartz & Rädiker, 2022) was applied to group discussions in this exploratory research project.

Pupils aged 6 to 10 were asked by their class teacher to draw on a sheet of paper their memories of their own KEL conference the day before. According to Scheid et al. (2017), drawings offer opportunities in nonverbal spaces. Additionally, the children were invited to volunteer for joining group discussions. Participation was voluntary to ensure that only children who felt comfortable joined the group discussions. This method allows access to collective experiences and opens generational memory (Hartnack, 2019, p. 193).

All the drawings have a few things in common: the people in the conversation are not always in full view, and some pictures have labels referring to the participants. These may include: Child, Parent(s), Class teacher, Team teacher, Siblings. In almost all drawings, the depicted individuals are smiling. A few have their mouths open to speak. Other key elements in the children's drawings are tables, chairs, and classroom objects such as a blackboard. The table and the board are quite big. The table appears in two versions, either as a teacher's desk or as a conversation table.

In the group discussions, the children comment on how the conference went, going into detail about preparation, arrival and departure, challenges and successes. Participants' and teachers' praise are seen as positive. However, children's own participation in speaking is seen as a challenge. This shows the link between expressing opinions and expressing them well, as well as children's awareness of barriers (Lundy, 2007, p. 936). To make this more tangible, the following is presented separately through the lenses of space, voice, audience and influence.

Data interpretation through the lens of Lundy's model of participation (2007)

The importance of Space as a factor

Lundy defines the *space factor* as a context free from anxiety, allowing ideas to be exchanged freely. Children must be equipped with the tools to engage in constructive dialogue on these issues. Lundy emphasizes that this space should be highly inviting and challenging to children and regards it as a «duty to take proactive steps to encourage children to express their views» (Lundy, 2007, p. 935).

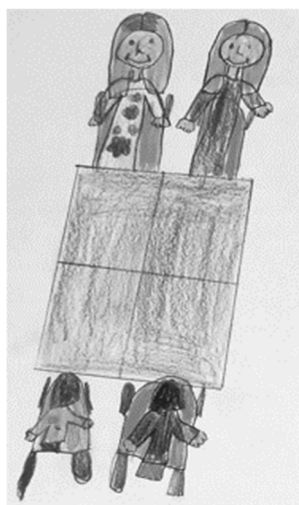


Fig. 1. Speech areas

Figure 1 shows participants seated around a table, probably indoors. The bird's eye view of the table places it at the center as a space for interaction. Teachers and family are shown from the side. The mix of perspectives makes the table seem dominant. The cross divides it into four. Some children have drawn this cross. Everyone has their own place. The empty table encourages free expression. How and by whom it is used is left open. If these children's drawings are seen as perspectives on actual conversations, the child can create space for participation. The table is interpreted as significant in children's drawings.

It is then examined in more detail to see whether the table arrangement also comes up in group discussions. When asked by the moderator what was difficult, the child mentions a time before the official start of the interview. A perception on entering the room is formulated. It is presented here in an English translation.

Mod.: Was the task challenging?

Maria: No.

Tobias: Yes, the table was positioned incorrectly. (GD05, Pos. 170–172)

The children's opinions differ. Tobias is irritated, because the classroom that he is already familiar with has changed. Switching the table arrangement creates confusion.

Supporting freedom of expression (voice)

Lundy links freedom of expression to voice. Mutual exchange requires freedom of speech. Trained staff facilitate effective participation. Some children need help forming opinions (Lundy, 2007, p. 936). The following two pictures are shown, now without the meeting table. Both emphasize the activity of speaking.



Fig. 2. The appeal

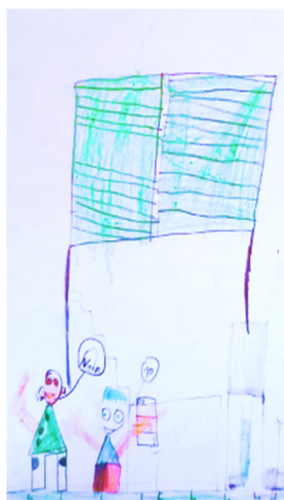


Fig 3. The evidence

The depiction in Figure 2, where a crossed-out speech bubble is accompanied by the directive “SCHREIBEN, ÜBEN” (Writing, Practice), suggests a lack of reciprocity in communication. The use of block lettering and the imperative tone emphasize the instructional nature of the teacher’s message, positioning the child and parent as passive recipients. This hierarchical dynamic undermines the principle of equal exchange, showing that the teacher keeps control over the conversation, leaving little room for the child’s voice to appear. The unclear recipient of the directive further illustrates a potential disconnect in the communication process.

In contrast, the child in Figure 3 is shown standing and highly active in a direct exchange with the teacher. The child’s raised arms and the juxtaposition of “Ja” (Yes) with the teacher’s “Nein” (No) suggest a moment of confrontation. While the teacher’s raised index finger conveys authority, the child’s posture and the presence of a worksheet imply engagement and an effort to assert their perspective. This scene can be interpreted as the child’s attempt to exercise their right to voice within the KEL conference, even in the face of opposition. How and which problem situations are negotiated stays open.

The following excerpt goes into more detail about addressing problems from a child’s perspective. A child describes which topics should be discussed and in which order:

Natascha: First the problems, then the grades, then the good things, so that you don’t leave school in a bad mood. (GD01, Pos. 48–49)

The suggestion to address the problems first reflects a desire for resolution and emotional closure. Natasha has a specific idea for the course of the discussion, which shows that she wants to influence it. Her aim is to leave in a positive mood, which can be interpreted as her idea of co-participation.

Active listening (audience)

Interacting requires talking and listening. Lundy distinguishes between listening and being listened to take up the child’s opinion and develop something new from what has been said. It is important to remember “that children express their views in a variety of ways, not all of which are verbal” (Lundy, 2007, pp. 937–938). Non-verbal behavior is interpreted professionally by the teacher, as it is dealing with the child’s silence.

In Figure 2, the child’s opinion is not represented. The audience includes representatives of the family institution. Figure 3 and 4 shows a reverse

situation only with child and teacher. The child is holding an object in its hand, which it shows to the teacher.

In Figure 4 a similar arm position is striking. It looks as if the child wants to give the teacher something. As in most images, no ears have been drawn, but the positioning of the arms can be perceived as receptive. The mood in the picture is cheerful due to the bright colors chosen and the smiling mouths.



Fig. 4. My own initiative

No hands have been drawn for the teacher. The arm position suggests a patient and receptive attitude, as though awaiting the child's offering. The image evokes a sense of tranquility and amiability, conducive to conversation.

Likewise, in group discussions children expressed the wish to be given more time, less stress, to think after a question asked by the teacher:

Isolde: And when you then had only a moment to think, the teachers are always so quick. For example: "How are you doing with reading or something like that?" Then you only have a few seconds to think about whether it's difficult or easy for you. The teachers continue speaking, without waiting. (GD03, Pos. 60–65)

One of the problems Isolde mentions is the fact that she doesn't have enough time to answer the questions. She is aware of the adults' expectations that she should contribute actively. From her point of view, silence is countered by trying to get answers by asking more questions. The questions

are perceived as pressure, which increases the difficulty of talking and listening to what the children want to say or even show.

Involvement in decision-making (influence)

According to Lundy, influence means considering what has been heard, considering the age and abilities of the child, and using it in further decisions. Males *et al.* (2014) establish a normative link between the right to participate and the involvement of children in the educational task of adults. “Adults are thus required to alter their attitudes in a way that they respect children’s rights and recognize each child’s individuality.” (Males et al., 2014, p. 123)

Figure 5 shows a situation around a table. In this illustration, the smaller figure on the left is understood to represent the child. In all the images, the child and the parent are positioned near one another.



Fig. 5. At eye level

In this instance, the two figures are depicted in a seated position around a corner, thereby indicating their proximity and interrelationship. The teacher is situated at the opposite end of the table and is engaged in active interaction with the child.

The two individuals seated opposite each other have their arms extended, which suggests a state of interaction between them. The dimensions of the table are such that the participants in the conversation can extend their arms and reach out to one another. The drawing illustrates the concept of presence in the present moment, as indicated by the upright sitting position of all the participants. The meeting at eye level and the extensive display of the hands indicates a mutual influence that extends beyond the mere exchange of information. Furthermore, the child is holding an object in his hand, thereby

demonstrating a tangible contribution. The precise nature of the object is uncertain, but the circle is unmistakable.

The height at which the eyes are positioned varies due to the disparate dimensions of the figures; however, it is notable that the teacher's chair is depicted with a slightly lower elevation. This is indicated by the child's equally upright sitting posture. The child has literally brought something to the table and is contributing. The parent is identifiable by their upright position, listening attentively and allowing the child to present the drawn circle, which the teacher has already anticipated. Furthermore, the analysis emphasizes the significance of the audience and the considerable impact that non-verbal communication has on this context. The influence of children is not limited to spoken contributions; it extends to non-verbal communication and actions, emphasizing that children's voices can be expressed through gestures, presentations, and their overall presence. The act of presenting an object or taking part actively in discussions suggests that children can exert influence and contribute meaningfully, even if they are not directly speaking.

Lundy (2007, p. 937) advocates for the inclusion of the child's opinion. In this context, one might anticipate that the child would either speak or that the children's contributions to speech would be depicted, with adults listening. However, only one (Fig. 3) of the 70 children's drawings clearly shows the child speaking. Instead, in a few instances, the child displays something. This indicates that the influence from the child's perspective is represented through the act of showing rather than through the speaking process.

Conclusion

In response to the question posed at the beginning, the children are aware of the ambiguity of their agency. Empirical data interpreted along Lundy's model clearly outlines the structural dimensions necessary for meaningful participation. Children's drawings show non-verbal expressions of participation and point to individualized meanings. This shows that participation goes beyond speaking – it requires being heard, taken seriously and understood in both verbal and non-verbal ways. In group discussions, children emphasized the importance of space and time to express themselves freely and to reflect. They want a slower, more thoughtful pace in conversations.

Teachers have multiple responsibilities in this regard, which are continually renegotiable (Höke, 2020, pp. 231–232). Participation is embedded in uncertain processes that require a foundation of trust and

clarity. Patfoort's (2010) E-model offers valuable insight here: it emphasizes that true equality in communication can only be achieved by fully recognizing the agency of all participants, including children. This kind of equality is essential for a holistic understanding of participation, as it integrates not only structural but also emotional and relational dimensions. While Lundy's model clarifies where and how participation can happen, Patfoort highlights not only the why but also with whom—reminding us that respectful, nonviolent, and equal communication is fundamental. Combining both perspectives allows for a holistic approach to children's participation – one that protects their rights and nurtures a cooperative and peaceful school culture.

The participating children were remarkably open and curious. They enjoyed being part of the research and expressed a desire to extend the dialogue themselves. Their imaginative ideas, such as interviewing other children abroad, reflect a sense of agency, interest in others, and a genuine wish to understand different perspectives. This openness is a powerful reminder: when children are given *space*, *time*, and *trust*, they actively and creatively shape the processes they are part of.

Michael: When you go to Italy, why don't you ask how the children are doing in the KEL discussions? I also ask when I go on holiday.

Jakob: Good idea, I'll go to Greece and ask. (GD04, Pos. 150–153)

Their curiosity is a reminder that participation, when truly lived, opens doors to dialogue, mutual understanding and peace.

References

- Betz, T., & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), 301–314.
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Leitfäden zur Grundschulreform Band 2.1. Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule Teil 1: KEL-Gespräche* (Nr. 2). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/KRA/Alternative_Listungsbewertung_in_der_Volksschule.pdf.
- Boer, H. de, & Bonanati, M. (Eds.). (2015). *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0>.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Auflage). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>.

- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1>.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Gerhartz-Reiter, S., & Reisenauer, C. (Eds.). (2020). *Partizipation und Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- Häbig, J. (2018). *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21632-0>.
- Hartnack, F. (2019). *Qualitative Forschung mit Kindern*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1>.
- Höke, J. (2020). „Und die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(2), 229–244. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.09>.
- Knapp, D. (2023). Was Kinder von Lerngesprächen erwarten – Lerngespräche im Spannungsfeld von Erwartungen und Bedürfnissen. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 403–409). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035-58>.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955337.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Males, D., Kusevic, B. & Siranovic, A. (2014). Child participation in family-school cooperation. *CEPS Journal*, 4. <https://doi.org/10.25656/01:8906> (CEPS Journal 4 (2014) 1, S. 121-136).
- Mundwiler, V. (2017). *Beurteilungsgespräche in der Schule: Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Narr Francke Attempto.
- Panofsky, E. (2006). *Ikonographie und Ikonologie: Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell*. DuMont.
- Patfoort, P. (2010). *The MmE-method*. https://www.patfoort.be/_files/ugd/e80b85_8ad2de4d33184bf1844700c7329825e1.pdf?lang=de.
- Scheid, C. & Zizek, B. (2017). Methodische und konstitutionstheoretische Aspekte einer rekonstruktiven Kindheitsforschung. *Sozialer Sinn*, 18(1), 1–26. <https://doi.org/10.1515/sosi-2017-0001>.
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., & Schmitt, C. (2013). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94295-7>.
- KRK: Konvention über die Rechte des Kindes | UNICEF 1. (1989). <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>.

A place to be. The art of living together in desirable cities

KEATS Aps – Kantiere Educativo per Azioni Trasformative

Irene Beltrame, Elena Mauri, Sara Riva

Abstract Recently, a discourse on defending borders has again gained momentum and the word “invasion” is spread in the media and through public discussion. Despite this, it is possible to choose to deal with contemporary challenges in a peaceful manner by developing «a complex art of living together» (Langer, 2015).

The workshop “A place to be”, designed by KEATS Aps, aims to symbolically reflect on the concept of togetherness through an exercise of imagination linked to the idea of the desirable city.

Un posto possibile. L’arte della convivenza in città desiderabili

Introduzione

La città blu e la città gialla sono separate da un fiume.

Una è famosa per i suoi ombrelli colorati, l’altra per i calzalai che fanno scarpe eccezionali.

Gli abitanti hanno sempre vissuto in pace, fino a quando un giorno decidono di ridipingere il vecchio ponte che collega le due città: ma di quale colore?

(Rebrovic, Pipal, *Città blu città gialla*)

Nelle nostre città e nel mondo si torna a parlare di confini da presidiare e difendere. La parola “invasione” viene rilanciata nei media e nel discorso pubblico. Tuttavia, si può scegliere di affrontare in modo pacifico le sfide della contemporaneità: «se si vuole veramente costruire la compresenza tra diversi nello stesso territorio, occorre sviluppare una complessa arte della

convivenza» (Langer, *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*, in Langer, 2011, p. 343).

Stiamo purtroppo constatando quanto la guerra non sia solo «l'invenzione più crudele dell'umanità, ma anche l'invenzione più duratura» (Langer, in Lorenzoni, 2024, p. 295), al punto che continua a perpetrarsi e a costellare la vita contemporanea, soprattutto in alcuni territori.

La convivenza continua a porci oggi molteplici sfide, alle quali siamo chiamati a rispondere in modo responsabile e critico.

Occorre porre, in particolar modo, il seguente interrogativo: qual è il ruolo dell'educazione in questo scenario?

Può l'educazione accompagnare a un pacifismo che non sia retorico, ma «concreto» (Langer, 2010)? Ovvero, a «un pacifismo (finalmente!) meno gridato, ma assai più solido e più concreto. Il che vuol dire anche più complicato, perché la vita è complicata, e la pace non la si ottiene per vie semplicistiche: né con il sostegno unilaterale alle parti ritenute “buone” e “vittime”, e neanche con l'idea che un massiccio intervento armato esterno potrebbe davvero pacificare [...]» (Langer, 2010, pp. 5-6).

Il pacifismo concreto si articola in «esperienze di dialogo e di collaborazione tra gruppi, persone, partiti, associazioni [...]» e afferma «un'idea di coesistenza, di cooperazione, di ricostruzione di relazioni» (Langer, 2010, p. 6).

Dunque, è questo il motivo della progettazione e della nascita di un'esperienza educativa laboratoriale – quella di “A place to be” –, in cui ricreare l'appartenenza a una comunità, contrapposta e posta in dialogo con un'altra comunità. Due comunità, due territori, molteplici confini... che cosa farsene? Come (con)vivere?

L'esperienza educativa proposta apre la possibilità di “giocare” con quei confini, dentro una cornice finzionale istituita dall'esperienza formativa stessa. Due città, due comunità, con dei confini propri, gialli e blu; due città da costruire da zero, due comunità da fondare, interrogandosi su quale «forma» (Brunatto, 1974) dare alla propria città.

Quali conflitti? Quale convivenza? Forse occorre un ponte per superare i confini tra le due città?

Il laboratorio è stato guidato dalle seguenti domande: Come è possibile creare – a partire da istanze individuali – contesti e azioni che esprimano e incarnino ciò che è collettivamente desiderabile? Come possiamo decidere quali desideri siano importanti da realizzare secondo il principio del desiderio collettivo? Come possono coesistere visioni diverse?

Dall'esperienza di “A place to be” inizia a dispiegarsi la possibilità di comprendere l'importanza di «mediatori, costruttori di ponti, saltatori di

muri, esploratori di frontiera», «traditori della compattezza etnica» (Langer, 2010).

Il ponte è, del resto, un simbolo fondamentale, ma è anche un luogo. È Martin Heidegger, in particolare, ad invitarci a pensare il ponte come strumento di comunicazione, ma anche come evento o esperienza, in quanto “luogo” (Ort), lui scrive.

Il ponte si slancia “leggero e possente” al di sopra del fiume [...] il ponte riunisce la terra come regione intorno al fiume. Così conduce il fiume attraverso i campi. I pilastri del ponte, saldamente piantati nel letto del fiume, reggono lo slancio delle arcate, che lasciano libera la via alle acque. [...] I ponti conducono in vari modi [...] su e giù gli itinerari esitanti o affrettati degli uomini, permettendo loro di giungere sempre ad altre rive e, da ultimo, di passare, come mortali, dall'altra parte. (Heidegger, 1976, pp. 101–102)

Dunque, siamo – noi, educatori e pedagogisti – capaci di costruire “cose” come ponti?

Il ponte heideggeriano permette la mediazione e il transito tra le due sponde (secondo una linea orizzontale), ma genera anche una riconfigurazione del paesaggio, istituendo, avvicinando, legando quelle che dalla sua costruzione in poi definiamo, appunto, “sponde”. Addirittura potremmo affermare che le sponde “non c'erano prima” del ponte (linea verticale del cambiamento). Dunque, occorre domandarsi: gli abitanti della città gialla, prima che esistesse il ponte, si riconoscevano come alterità degli abitanti della città blu o il sentirsi “altro” nasce quando nasce il ponte? Il ponte viene visto come elemento che marca il confine istituito dal fiume o come elemento che permette di far convivere le due sponde (le due comunità), riconoscendosi come alterità?

Quello che “A place to be” ha messo in evidenza è che, per far convivere le due sponde, occorre passare «sopra e sotto i confini»; occorre favorire un dialogo tra le parti; occorre mettere in discussione molti nostri atteggiamenti.

Occorre, inoltre, costruire contesti capaci di favorire la nascita di storie da ascoltare, raccontare e condividere fino ad arrivare ad una moltiplicazione di storie, per sostenere il diritto di tutte e tutti a sentirsi “di casa”. «Gandhi non dava ragione a uno, ma a due» (Lorenzoni, 2024, p. 289): una frase, celebre per chi conosce e segue le pratiche educativo-formative di Franco Lorenzoni, pronunciata da una studentessa della Scuola Primaria di Giove (Umbria, Italia); una frase che rivela il cuore dell'arte della mediazione e dell'arte della convivenza. Il pensiero appena riportato si è manifestato anche nei partecipanti al laboratorio “A place to be” realizzato a Monza (Italia), durante la fase di negoziazione a seguito del conflitto tra le due comunità: gli

abitanti della città blu e della città gialla hanno riconosciuto di avere entrambi ragione e, dunque, a partire da questo atto hanno potuto rifondare la città, tenendo in considerazione le istanze di entrambe le parti.

A place to be: l'arte di vivere insieme in città desiderabili. Il workshop

Il workshop proposto alla PEA Conference 2024 “PEACE” è diventato un vero e proprio oggetto di ricerca per il gruppo di pedagogiste di KEATS Aps e si è ulteriormente sviluppato, articolandosi in una proposta laboratoriale intergenerazionale. “A place to be” si è trasformato, a seguito di nuove fasi di progettazione e di adattamento ai contesti di realizzazione, in un laboratorio per adulti, bambine e bambini, un laboratorio per l'intera comunità, che è stato realizzato in due diversi contesti: a Perugia, in occasione dell'evento *KidsBit* (21 – 22 settembre 2024), e a Monza, inserendosi nella rassegna di eventi per *BookCity Monza* (17 novembre 2024).

Le tre esperienze si sono articolate in modi differenti e, in esse, sono state osservate dinamiche a tratti simili a tratti differenti, offrendo a chi scrive la possibilità di riflettere in profondità sui temi trattati.

Metodologia adottata, trasversale alle tre proposte

Il laboratorio ha coinvolto i e le partecipanti¹ in un'attivazione che si è sviluppata attraverso la presenza dei seguenti linguaggi: narrativo, corporeo, grafico-espressivo, finzionale e simbolico. A livello narrativo, il laboratorio ha avuto inizio con la lettura dell'albo illustrato *Città blu, città gialla* (Rebrovic, Pipal, 2017).

L'intero processo educativo ha permesso ai partecipanti di sperimentare anche alcune pratiche democratiche della pedagogia istituzionale francese e della pedagogia popolare italiana. A partire da ciò, è stata data fondamentale importanza all'esperienza vissuta dai partecipanti al laboratorio, considerati come protagonisti dello stesso e come protagonisti e cittadini attivi del territorio in cui vivono. Il workshop, dunque, ha consentito a tutte le persone che ne hanno preso parte - bambine e bambini, ragazze e ragazzi, persone adulte e anziane - di esprimere singolarmente e a livello gruppale i propri

¹ Da qui in avanti, per brevità, con il termine «partecipanti» si intenderanno le persone di tutti i generi.

pensieri e le proprie riflessioni rispetto ai desideri relativi alla città nella quale vivono e nella quale vorrebbero vivere, all'arte della convivenza, alla risoluzione creativa dei conflitti e al tema della pace.

In tutti e tre i laboratori, l'esperienza si è articolata come segue:

- Gli abitanti delle due città hanno occupato aree differenti dello spazio di lavoro, alimentando il senso comunitario e la percezione di essere due entità separate. Dunque, lo spazio da una parte ha consentito l'ingaggio nel conflitto e dall'altra ha sostenuto la risoluzione pacifica di possibili controversie;
- I materiali offerti ai partecipanti hanno svolto il ruolo di mediatori. I due spazi sono stati caratterizzati dalla presenza di materiali sulle tonalità cromatiche del giallo e di materiali sulle tonalità del blu. Non sono state date indicazioni vincolanti su quali materiali potessero essere utilizzati dagli abitanti della città blu e quali dagli abitanti della città gialla. Tuttavia, in tutte e tre le esperienze è stato osservato che nonostante agli abitanti della città blu non fosse stato chiesto di utilizzare solo i materiali di colore blu e agli abitanti della città gialla solo i materiali di colore giallo, entrambi i gruppi hanno utilizzato esclusivamente i materiali che hanno attribuito al colore della propria città.
- Altri materiali hanno avuto un ruolo simbolico; ad esempio sono state utilizzate delle bandiere colorate (gialle e blu) per formare le due comunità, enfatizzando il senso di appartenenza ad esse e richiamando l'identità di ciascun territorio.
- Per creare la propria città i partecipanti hanno utilizzato il linguaggio artistico (rappresentazioni grafiche, collage con immagini fotografiche, etc.); hanno rappresentato la loro città partendo da una grande mappa divisa in due territori, segnati con delle linee di confine di colore giallo e blu (corrispondenti alle due comunità). Sulla mappa è stata prevista anche una "no man's land", un territorio neutro, che avrebbe potuto sublimare il conflitto.
- Per l'intero svolgimento del laboratorio, è stata favorita la libera espressione dei partecipanti attraverso il canale verbale e corporeo-espressivo.
- Sono stati curati molti dettagli dell'esperienza, affinché potessero nascere situazioni di conflitto (soprattutto attraverso brevi momenti di gioco), a partire dalle quali sperimentare processi di mediazione.
- È stato dato spazio al coinvolgimento della dimensione corporea per entrare nella dimensione finzionale dell'esperienza (sentirsi comunità, esprimere le proprie visioni e i propri valori, esprimere il conflitto dentro una cornice ludica).

- È stata favorita l’immersione in un’esperienza finzionale al fine di stimolare il confronto sulla risoluzione creativa dei conflitti, sull’arte della convivenza e sulla pace.

Nel laboratorio a Merano i partecipanti erano tutti adulti e l’esperienza ha avuto una durata breve (45 minuti totali), focalizzandosi sull’emersione dei propri desideri rispetto alla “città ideale”.

È stato osservato fin da subito un grande desiderio di partecipare e “mettersi in gioco”: tutti i partecipanti hanno preso parte attivamente all’esperienza, modulando la loro presenza non solo riflessiva, ma anche corporea, in sintonia con il laboratorio. Probabilmente per il fatto che i partecipanti al workshop fossero formati in modo specialistico sul tema, è stata osservata una resistenza a confliggere: i partecipanti non hanno vissuto, attraversandolo, il conflitto, ma hanno cercato di trovare soluzioni pacifiche, che potessero risolvere la problematica presente senza “scontrarsi” ma, di conseguenza, senza nemmeno incontrarsi mai con “l’altro” (l’altra città, l’altra comunità). I partecipanti hanno messo in campo le proprie abilità nell’interazione intragruppale e intergruppale creando un ambiente non conflittuale. Le città create dai due gruppi avevano caratteristiche molto simili, ma nessuno dei due gruppi/comunità ha pensato di unirle; entrambe hanno scelto di trovare un miglior equilibrio all’interno della propria singola comunità.

Dal punto di vista metodologico, una fase fondamentale è stata la condivisione dell’esperienza in grande gruppo.

È stato interessante notare come e quanto le conoscenze pregresse sull’argomento avessero condizionato l’approccio all’esperienza e necessitassero da parte dei conduttori di mettere in campo maggiori mediatori per provocare il disallineamento tipico dell’esperienza formativa.

La progettazione del laboratorio “A place to be” per il festival di Perugia ha visto lo strumento narrativo dell’albo unirsi alla dimensione del gioco e, in particolare, del gioco di ruolo. L’esperienza ha coinvolto giovani, adulti e anziani. I mediatori simbolici utilizzati nell’esperienza afferivano alla semantica (esplicita ed implicita) del conflitto e, allo stesso tempo, dell’unione e della cooperazione.

I partecipanti, durante la fase di rielaborazione finale dell’esperienza, hanno ragionato intorno ai temi del potere e della convivenza, arrivando a individuare nelle conduttrici un “potere centrale”, un “potere di sistema”, riportando dunque di essersi sentiti “traditi” dalle conduttrici stesse. La riflessione si è spostata quindi sul posizionamento dei diversi gruppi rispetto al potere individuato, sull’identità di gruppo che deriva dall’accettare o dal ribellarsi ai suoi dettami. I partecipanti hanno anche esplicitato i propri pensieri rispetto al loro rapporto con i confini dati e alla fatica o all’assenza

di comunicazione tra i gruppi “confinanti”. Inoltre, hanno definito la propria modalità di relazionarsi con l’altra comunità simile a quella della guerra fredda poiché basata su aggressioni reciproche implicite e nei loro effetti esplicite. Da un punto di vista simbolico, un elemento interessante è stato l’utilizzo della “no man’s land” come spazio di esplicitazione inconsapevole del conflitto intergrupale: la “guerra fredda” veniva alla luce in questo spazio attraverso l’utilizzo di materiale visivo ed espressioni grafiche che riguardavano i temi della guerra e della lotta.

L’esperienza di “A Place To Be” a Monza ha beneficiato di un tempo lungo di esecuzione, che ha permesso di arricchire il laboratorio con delle attività riflessive legate al vivere la propria città/quartiere (attraverso attività di posizionamento spaziale e di riflessione in piccolo gruppo con materiali visivi relativi ai temi di governance degli spazi urbani).

Il laboratorio si è rivolto a bambine, bambini, giovani e adulti. La composizione intergenerazionale del gruppo ha reso l’esperienza particolarmente complessa rispetto agli stili comunicativi e alla gestione del conflitto. La dimensione spaziale di forte prossimità ma anche di dinamismo corporeo ha dato vita a una forte attivazione emotiva e motoria dei partecipanti.

Durante il workshop è nato un aspro conflitto tra le due comunità (fanzionali), sfociato in un episodio che è stato percepito come particolarmente violento: gli abitanti della città blu hanno distrutto la città gialla. Il conflitto è stato vissuto in modo molto coinvolgente a livello emotivo da parte di tutti i partecipanti. Alcuni hanno esplicitato il turbamento che ha seguito il momento distruttivo vissuto precedentemente; altri hanno condiviso la difficoltà emotiva di far coesistere emozioni contrastanti. Come far convivere il senso di appartenenza al proprio gruppo e la rabbia verso l’altro, con l’empatia e il riconoscimento di ciò che ci accomuna come esseri umani nella nostra esperienza esistenziale, nonostante le apparenti distanze?

È stato interessante osservare che l’episodio di conflitto è stato superato attraverso il dialogo e la mediazione degli “abitanti” più giovani e di quelli più anziani, in un confronto intergenerazionale davvero interessante, a testimonianza di come l’incontro tra culture diverse appartiene al *kairos* della situazione contemporanea ed esige di prendere l’altro sul serio, di lasciarsi influenzare, convincere forse, da un’altra persona, che significa concedersi la possibilità di lasciarsi vincere dall’altro, di non aver paura di essere un vinto e di concedersi la possibilità che l’altro abbia un’opinione più vicina alla realtà della mia.

Questi contrasti hanno generato una riflessione rispetto alle scelte fatte, ai possibili scenari diversi che possono presentarsi e a come il conflitto o il dialogo non siano mai obbligati ma sempre, entrambi, possibili.

Conclusioni

Come è possibile creare – a partire da istanze individuali – contesti e azioni che esprimano e incarnino ciò che è collettivamente desiderabile? Come possiamo decidere quali desideri siano importanti da realizzare secondo il principio del desiderio gruppale? Come possono coesistere visioni diverse?

L'esperienza di "A place to be" ha consentito di dare uno spazio vitale alle domande di senso che gravitano intorno ai temi del conflitto, alla sua risoluzione creativa e all'arte della convivenza attraverso l'allestimento di un'esperienza che ha dato ai partecipanti la possibilità di immergersi, in modo finzionale, all'interno di una realtà che permettesse di scoprire le modalità personali e gruppali (anche a livello intergenerazionale) di vivere le molteplici dimensioni che riguardano la vita sociale diffusa e comunitaria. All'interno della proposta formativa è stato possibile accorgersi della propria esistenza nella vicinanza con l'altro, incontrandosi o scontrandosi con lui, sperimentando nuove e creative modalità per convivere e/o risolvere quello stesso incontro/scontro e facendo emergere nuove domande e riflessioni rispetto a come ci rapportiamo a questi eventi, che quotidianamente caratterizzano la nostra realtà.

Il laboratorio ha permesso, nello specifico, di interrogarsi sui seguenti aspetti:

- come condividere le proprie istanze individuali con un gruppo di persone sconosciute?
- come far coesistere il desiderio di ciascuno con gli altri membri del gruppo?
- c'è un desiderio del gruppo? Come farlo emergere?
- come convivere nella realizzazione del medesimo desiderio?

La finzionalità dell'esperienza educativa si è rivelata davvero una dimensione fondamentale del dispositivo educativo, poiché permette di attraversare esperienze significative, distinte dalla vita reale, ma che richiamano potentemente quest'ultima. Il ruolo dell'educazione, dunque, si ritrova nell'istituire «un campo d'azione simulato che proprio dal carattere di simulazione ottiene la capacità di consentire l'esplorazione e l'approfondimento dei significati, l'esplorazione della realtà» (Massa, in Centro Studi Riccardo Massa, 2020, p. 92). Dunque, all'interno del workshop di "A place to be" è stato possibile trasformare in esperienza gli elementi vitali quotidiani e poterli rielaborare, facendo emergere riflessioni, pensieri, significati nuovi e dando origine ad altri possibili interrogativi.

Bibliografia

- Brunatto, P., & Pasolini, P. (1974). *Io e...: Pasolini e... la forma della città* [Film]. RAI.
- Centro Studi Riccardo Massa (Ed.). (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. FrancoAngeli.
- Heidegger, M. (1976). Costruire, abitare, pensare. In G. Vattimo (a cura di), *Saggi e discorsi* (pp. 96–108). Mursia.
- Langer, A. (2011). *Il viaggiatore leggero*. Sellerio.
- Langer, A. (2010). *Pacifismo concreto*. Edizioni dell'Asino.
- Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Sellerio.
- Massa, R. (2001). Lezione del 10 novembre 1988. In F. Antonacci & F. Cappa (a cura di), *La peste, il teatro, l'educazione*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (2003). Procedura e modelli. In *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Edizioni Unicopli.
- Rebrovic, L., & Pipal, I. (2017). *Città blu città gialla*. Terre di mezzo.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come uscire dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.

Perceiving, communicating and practicing peace. A reflection on the workshop «Peace between doors. What does peace need from us humans?»

Philip Bunk, Ismail Karayakupoglu and Martina Janßen

Abstract This article reflects on the workshop «What does peace need from us humans?» through a memory-based protocol. It focuses on communication networks, the connection between peace and bodily perception, and peace in everyday life. Using dialogic question-answer interactions and multilingual communication, subjective and intersubjective perspectives on peace were explored. The findings highlight peace as a practice, a feeling, and a societal task, emphasizing the importance of verbal and non-verbal forms of expression.

Frieden wahrnehmen, kommunizieren und praktizieren. Ein Nachklang zum Workshop «Peace between doors. Was braucht der Frieden von uns Menschen?»

Einleitung

In diesem Beitrag steht eine mehrperspektivische Reflexion des Workshops «Was braucht der Frieden von uns Menschen?» vom 05.09.2024 auf der PEA-Konferenz auf der Basis eines Erinnerungsprotokolls im Zentrum. Das Thema Frieden erfordert aufgrund seiner Brisanz besondere Sensibilität und Raum für subjektive Empfindungen, die im Workshop Raum erhalten sollten. Die Teilnehmenden wurden gebeten, eine persönliche Frage zum Thema Frieden zu finden. Eine eigene Frage kann als ein möglicher Ausgangspunkt für künstlerisch-ästhetische Gestaltungen aufgefasst werden (Kämpf-Jansen, 2004). Diese Überlegung übernahmen wir auf einer mündlichen Ebene für den

Workshop. Die persönliche Frage wurde einer anderen teilnehmenden Person gestellt. Diese antwortet assoziativ auf den «Anspruch» (Waldenfels, 2007, 193) der fragenden Person, sucht und findet eine eigene Frage und so fort. In solchen Frage-Antwort-Frage-Verhältnissen konnten die Teilnehmenden mit Worten ihre Beziehungen und Fragen zum Frieden zum Ausdruck bringen und diese gestalten. Im Anschluss an den Workshop haben Ismail und Martina zeitnah ein Erinnerungsprotokoll angefertigt. Es wurden Erinnerungen, Erfahrungen und Eindrücke aus dem Workshop schriftlich festgehalten, die uns affiziert haben. In einem weiteren Prozess wurden diese von Martina verdichtet und prägnant beschrieben. So entstand eine Art Erinnerungsbild (Engel, 2019), im Folgenden als Erinnerungsfäden bezeichnet, da im Workshop ein physisches Gewebe aus Fäden geschaffen wurde. Die responsive Interpretation der Erinnerungsfäden erfolgt zum einen aus der Außenperspektive, die Philip einnimmt, der am Workshop nicht teilnahm und sie erfolgt zum anderen aus der Innenperspektive, die Ismail und Martina einnehmen, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit oder eine letzte Wahrheit. Zur Interpretation der Erinnerungsfäden lassen wir uns im Folgenden im schreibenden Dialog ausgehend von der Sache von unseren Erfahrungen leiten. Dafür werden zum einen unsere persönlichen Perspektivierungen leitend sein, wobei diese zwangsläufig auf unseren Biographien und Expertisen beruhen und zum anderen versuchen wir, uns von der Sache befremden zu lassen. An die Vorgehensweise im Workshop anknüpfend versuchen wir, den Beitrag sowohl unter Einbezug von Theorien als auch erfahrungsbasiert aus der Subjektperspektive zu schreiben und zugleich das Prinzip der Frage-Antwort-Frage-Verhältnisse beizubehalten. Ziel ist es, auf der Basis der Erinnerungsfäden über die Themenkomplexe Frieden und Kommunikation (3.1), Frieden und körperlich-leibliche Empfindung (3.2) sowie Frieden und Alltag (3.3) gemeinsam ins Gespräch zu kommen. Mit anderen Worten: Es geht um einen suchenden, sich dem Thema Frieden vorsichtig annähernden und fragenden Schreibprozess. Im Folgenden möchten wir im ersten Schritt diese Erinnerungsfäden ausführen, um sie dann im zweiten Schritt in Frage-Antwort-Frage-Verhältnissen responsiv zu interpretieren. Anschließend möchten wir die herausgearbeiteten Zugänge zu Friedensbildung zusammenfassen und einen Ausblick über den Workshop hinaus wagen.

Erinnerungsfäden – Ein Erinnerungsbild von Martina

Als ich in den Raum hineinkomme, umgibt mich/uns ein Stimmengewirr der Menschen, die am vorhergehenden Workshop teilgenommen haben. Letzte kleine organisatorische Sachen wie Absprachen mit Ismail, Power Point... geschafft. Wir sitzen alle im Kreis. Drei Sprachen schwirren im

Raum herum: Englisch, Deutsch, Italienisch. Il Workshop é in Inglese, Italiano, Tedesco. Ich erkläre nacheinander in drei Sprachen: «In this workshop we try to create a safe space. We invite you to speak from your soul, your heart, your own experience! Parlare dal cuore!» Ich überreiche Ismail das Wort. Er sagt: «Frieden wirft viele Fragen auf, es gibt nicht ausschließlich eine Antwort auf die Frage: Was braucht der Frieden von uns Menschen?» Ich übersetze frei «Peace understood as a research...», dann sage ich auf Italienisch: «Pace come un tema molto sottile...». Ismail hält ein weißes Wollknäuel zwischen seinen Händen, er erklärt «... weiße Flagge als ein internationales Symbol des Friedens», und «aus Faden lässt sich ein Gewebe erzeugen», «ein Kommunikationsgewebe.» Er stellt mir die Frage «Was macht Frieden?», wirft mir das Wollknäuel zu, dessen Ende am Stuhl fixierend. Ich denke: «Such a difficult question.» Ich versuche eine Antwort: «Ich fühle Frieden in einer entspannten Atmosphäre.» Nun fixiere ich den Faden und frage, das Wollknäuel einer anderen Person zuwerfend: «Was ist Deine erste Assoziation beim Wort Frieden?» Risposta: «La prima parola è giustizia.» Next question: «Why is white the color for peace?» Answer: «It includes all the colors.» Ein freudiges Lachen breitet sich im Raum aus. Dann wird Frieden im alltäglichen Leben thematisiert. Ich erinnere mich daran, dass die Antwort das Wort «Achtsamkeit» enthält und dass eine Bildung zum Frieden unabdinglich sei. Stille. Die Antwortende benötigt Zeit eine eigene Frage zu finden. Dann: «What do you think about: When don't we understand our languages?» Ismail erinnert sich daran, dass die nächste Antwortende kreative, nonverbale Wege der Kommunikation vorschlägt. Erneut einsetzende Stille. Dann: «Who is the main actor in the process of peace?» Antwort: «My sister.» Lachen, in die Hände klatschen. Klar intoniert: «Ghandi, Nelson Mandela», vorsichtig «Greta Thunberg?»... «The children!» Ismail erinnert sich an die Frage: «How do we explain peace to a child?» Dies ruft in mir Worte und Satzfragmente aus diesem Workshop wach: «Wenn jeder Mensch ein gutes Leben hat», «Calma», «Gelassenheit», «Apprendere», «Listening», «Jemandem Zuhören bedeutet Frieden.» Ismail ergänzt: «Demut», «Respekt»; «Wenn wir spielen können wir Frieden und Konflikt explorieren»; «Wenn ich spüre, dass ich mit mir und der Umwelt verbunden bin.» Ich erinnere mich an die Aussage: «Frieden verbinde ich mit Kohärenz zwischen Sagen und Handeln im alltäglichen Leben.» Das Wollknäuel wird immer kleiner. Es spinnt sich ein immer dichter werdendes Kommunikationsgewebe: «In un processo di pace è importante guardare prima all'altra persona.» «Wo fühlst du Frieden im Körper?» «In den Lungen.» «Der Geruch von Frieden – odore della pace?» «Freshly caught gras/ Frisch gemähtes Gras. Salty sea tear smell, baked bread. Also: Sound of birds.» «A song for peace?» «E da scoprire ancora!» «Un modo per agire

per pace?» «A way to act for peace?» «Nehmen und Geben.» «Beidseitiges öffnen von Wegen.» «Small gesture.» «Dare e prendere qualcosa.»



Abb. 1. Netz aus weißen Fäden

Responsive Interpretation der Erinnerungsfäden

Frieden und Kommunikation

Philip: Mit Neugier verfolgte ich die Erinnerungsfäden zum Thema Frieden. Als erste intuitive Eindrücke fallen mir auf, dass die Teilnehmenden beim Suchen der Fragen achtsam agierten und zugleich eine subjektive und gefühlsmäßige Annäherung an das Thema «Was braucht der Frieden von uns Menschen?» abzuleiten ist. Achtsamkeit erschließt sich mir daher insofern, als dass ich in den Erinnerungsfäden keine Kontroversen erkennen kann, stattdessen vielmehr Interesse an Antworten der anderen. Fragen nach einem Song für Frieden, nach gefühlten Erfahrungen und nach ersten Assoziationen lenkten den Austausch der Teilnehmenden dahin, subjektive Antworten mit anderen zu teilen. In dieser subjektiven Perspektivierung zeichnet sich die Frage ab, wie wir Frieden zwischenmenschlich, also intersubjektiv kommunizieren können, sowohl im als auch außerhalb des Workshops. Deutlich weniger, aber dennoch kommt die Thematik des politischen Friedens auf, wie in der Frage nach dem «main actor in the process of peace?». Zwischen den beiden Ebenen Friedensbildung als subjektiver Aufgabe und als politischem Prozess changiert auch mein Verständnis der Kommunikationsebenen von Frieden. Über den sich in den Erinnerungsfäden zeigenden intersubjektiven Charakter von Frieden hinaus ist mir aufgefallen, dass für die Teilnehmenden Frieden offenbar etwas

Soziales und damit auf die Gesellschaft Bezogenes ist. Einander zuhören («Listening»), gegenseitiges «Nehmen und Geben» sowie andere Menschen (oftmals, aber nicht nur jüngere Personen) im Sinne des Friedens zu bilden, klingt für mich nach einer gemeinsamen Aufgabe unserer Gesellschaft, in der kommunikativ ausgehandelt wird, was wir für den Frieden weitergeben. Ich leite daraus ab, dass Frieden nicht allein funktioniert (abgesehen von Frieden mit sich selbst). Bedeutsam für die Art der Kommunikation im Workshop ist offenbar die Mehrsprachigkeit. Das führt mich zu der Frage: Was kann Sprache und was non-verbale Kommunikation im Kontext von Friedensbildung?

Martina: Aus meiner Perspektive weist der in den Erinnerungsfäden thematisierte Zusammenhang von «Sagen und Handeln» auf mögliche Verbindungen zwischen Gespräch, praktischem Handeln und möglicher Friedensbildung hin. Kommunikation über drei Sprachen hinweg steht im Zentrum der Erinnerungsfäden. Dies zeigt sich daran, dass beispielsweise Deutsch in Englisch und Englisch in Italienisch übersetzt wird. In deutscher Sprache wird gesagt, dass Frieden viele Fragen aufwirft und es nicht eine einzige Antwort auf die Frage danach gibt, was der Frieden von uns Menschen braucht. In meiner spontanen englischen Übersetzung im Workshop wird daraus: «Peace understood as a research...» also die Perspektive auf Frieden als eine Forschung... Mit jedem freien Übersetzungsschritt verändert sich hier offenbar der Inhalt: Etwas fällt weg, etwas kommt hinzu. Das freie Übersetzen von Sprache in diesem Workshop wirkt auf mich wie ein produktiver Prozess, der von einem intensiven Interesse an der Sache (hier Frieden) und an den Gedanken der anderen zeugt.

Philip: Die Praxis der Mehrsprachigkeit verbinde ich darüber hinaus mit dem möglichen Auftreten von Missverständnissen, die der Findung von friedlichen Lösungen entgegenstehen. Durch Übersetzungen, die spontaner und mündlicher Natur sind, kann zudem das Risiko entstehen, dass Inhalte oder feine sprachliche Nuancen leiden.

Martina: Ja, hier liegt für mich ein Zusammenhang von Sprechen, Handeln und Frieden. Mit der in den Erinnerungsfäden gestellten Frage «When don't we understand our languages?» verbinde ich ebenfalls die Frage nach einem friedlichen Umgang mit Missverständnissen, die sowohl im Gespräch als auch beim gemeinsamen Handeln auftreten können.

Ismail: Meiner Erfahrung nach ist es so, dass ein Mensch, der in ein Land kommt, dessen Sprache er nicht bzw. kaum kann, mit dem Problem einer permanenten Unruhe zu tun hat. Eigene Erlebnisse können nicht so unmittelbar ausgedrückt werden wie in der eigenen Sprache. Kommunikation wird brüchig, denn es ist nicht möglich, sich sprachlich

selbstverständlich formulieren zu können, wie man es in seiner Muttersprache könnte. Nonverbale Ausdrucksformen, die zumeist kulturelle Ausdrucksformen umfassen wie Malerei, Zeichnung oder Gesang und Tanz, können hier eine wichtige Quelle für den Ausdruck von Welt- und Selbsterfahrung darstellen. Zudem meine ich, dass unter der Prämisse, dass innerer Frieden und äußerer Friede eine wenngleich nicht kausale Verbindung bilden, kulturelle Ausdrucksformen einen wichtigen Aspekt zur Reduktion von Sprachbarrieren und zur Unterstützung von Friedensbildung einnehmen können.

Philip: Die Art und Qualität der Kommunikation und Sprache sind potenziell entscheidende Faktoren im Prozess der Friedensfindung. Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2016) beginnt mit dem Wunsch, Beziehungen zu verbessern, und dem Bewusstsein, dass Vermeidungsstrategien wie Aussitzen oder Ignorieren Konflikte verschärfen. Praktiken, die Kommunikationssperren auslösen wie Belehren, Beschämen oder Urteilen sollten vermieden und durch möglichst objektive Beobachtungen ersetzt werden. Ein zentraler Schritt ist, eigene Gefühle und Bedürfnisse bewusst wahrzunehmen, indem der Fokus von der anderen Person auf die eigene emotionale Ebene gelenkt wird. Effektives Zuhören erfordert eine Haltung von Offenheit, Neugier und die Fähigkeit, eigene Gedanken für einen Moment zurückzustellen. Konflikte lassen sich entschärfen, indem die Emotionen des Gegenübers anerkannt und respektiert werden (Empathie), ohne sie abzuwerten oder zu beschwichtigen. In den Erinnerungsfäden zeigt sich ein gegenseitiges Zuhören im Frage-Antwort-Modus implizit, ebenso wie die Offenheit und Neugier im Hinblick auf die Redebeiträge der anderen Teilnehmenden. Es wird beispielsweise gemeinsam gelacht und Pausen werden respektvoll ausgehalten.

Ismaïl: Ich denke, an dieser Stelle können wir den Sprachbegriff erweitern und als einen umfassenden Ausdruck und Austausch in Worten, Bildern und Symbolen (Weiß als Symbol für Frieden) sowie körperlich-leiblichen Handlungen begreifen und mit dem Begriff für „Artikulation“ (Dietrich et al. 2012, S. 119) fassen. Unter dieser Perspektive zeigt sich die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden ebenfalls visuell, indem ein sichtbares Netz aus Fäden entsteht (siehe Abbildung 1).

Philip: Ja, und auch haptisch. Denn die Verbindung zwischen den Menschen ist durch den Faden spürbar, den die Menschen in ihren Händen halten. Es ist keine gedachte Verbindung, sondern sie ist materiell und dadurch physisch. Dies wirft die Frage auf, wie Frieden und körperlich-leibliche bzw. sinnliche Wahrnehmung in Beziehung zueinander stehen.

Frieden und körperlich-leibliche Wahrnehmung

Ismail: In den Erinnerungsfäden wird von den Teilnehmenden diese Beziehung von körperlich-leiblicher Wahrnehmung und Frieden thematisiert. Dabei geht es um die Frage nach der Region des Gefühls von «Frieden im Körper?» Die antwortende Person erklärt: «In den Lungen.» Hier konkretisiert sich Philips Frage: Wie können wir im Kontext von Frieden unseren «Leib zur Welt» als inkorporierte Praxis, als ein Körperschema (Merleau-Ponty, 1966, S. 2), also als unser leibliches Verhältnis in Korrespondenz mit der Welt begreifen?

Martina: Mit Schmitz ließe sich zum einen sagen, dass Frieden als Gefühl ein subjektives Empfinden unseres Leibes ist. Gefühle sind dem «eigenleiblichen Spüren» (Schmitz 2000, S. 43) zuzurechnen und können «als Atmosphären darüber hinaus oft in der Umgebung» (ebd.) wahrgenommen werden. Gefühle von Frieden wären somit ausgehend vom eigenen Leib aus in der Welt zu verorten. Zum anderen kann mit Merleau-Ponty argumentiert werden, dass Frieden zwischenleiblich zu fassen ist. Dies meint, dass Gesten (Motorik) und Empfindungen (Sensorik) als in der Welt situierte Einheit zu begreifen sind (Merleau-Ponty, 1966, S. 165). Auf Gefühle bezogen, könnte dies heißen, dass sie sich erst im Zwischen von Beziehungen beim Handeln einstellen. Frieden wäre dann in körperlich-leiblichen Praktiken zur Welt zu verorten, die ein wechselseitiges, zwischenleibliches Gefühl von Frieden ermöglichen. Dies gälte dann nicht ausschließlich für Beziehungen zwischen den Menschen, sondern ebenso für ein friedvolles, nicht ausbeutendes Verhältnis zur Natur. Eine solche Perspektive auf die Beziehung zwischen Mensch und Natur, die zugleich Kultur einschließt, deutet sich meines Erachtens in den antwortenden Überlegungen auf die Frage nach dem «Geruch von Frieden» an: «Freshly caught grass. Salty sea tear smell, baked bread. Also: Sound of birds.»

Frieden und Alltag

Ismail: Solche an subjektive Erfahrungen von Frieden anknüpfenden sinnlichen Erlebnisse können uns in besonderen Situationen, aber auch im Alltag begegnen ebenso wie Konflikte. Letztere entstehen meiner Perspektive nach u. a. dann, wenn eine Person, eine Gruppe oder ein Land versucht, sein/ihr Fundament auszuweiten, wenn sie denken, dass sie im Recht sind. Deshalb möchte ich hier noch einmal anschließen an den Gedanken von Frieden verbunden mit praktischem Handeln. Unter der

Bedingung von Friedensbildung als Praktik, bedeutet dies, erstens offen für eine Suche nach alternativen Lösungen zu sein und zweitens offen dafür zu sein, sich auf diese Lösungen praktisch einzulassen. Hier ginge es dann darum, nicht auf seiner Position, seinen Machtvorteilen oder seinem geglaubten Recht zu beharren (passt, so Philip, auch zu Rosenbergs Theorie). Dies kann alltägliche aber auch größere Konflikte betreffen.

Martina: Ich denke an dieser Stelle gerade daran, dass eine Teilnehmende im Workshop gesagt hat, dass im Spiel sowohl Frieden und Konflikt exploriert werden können. Spielen ist eine Tätigkeit, die entweder mit anderen oder mit anderem erfolgt (Buytendijk nach Retter, 2003, S. 16). Spielen wird außerdem als kulturschaffend angesehen (Huizinga nach Retter, 2003, S. 17–23). Fasse ich beide Gedanken zusammen, so kann ich die Tätigkeit des Spielens als eine Möglichkeit begreifen, eine eigene Position einzunehmen, diese (gutmütig) zu verteidigen und im nächsten Moment dann doch wieder auflösen zu können, denn es geht um ein Miteinander, um Perspektivwechsel, um schöpferisches Handeln und nicht um Zerstörung oder darum, Recht zu haben.

Philip: Als spielerisch empfinde ich auch die Antwort einer Teilnehmenden auf die Frage nach heutigen Held:innen der Friedensbewegung, denn sie antwortete darauf, «My sister». Zugleich wurde mir eine persönliche Ebene von Frieden bewusster. Wieso kann nicht die eigene Schwester ebenso friedensstiftend sein wie der im Workshop ebenfalls genannte Nelson Mandela? Könnte dieser Gedanke in einer konstruktiven Weiterführung nicht Motivation sein, selbst mehr für Frieden zu tun?

Schluss

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, was angesichts der aktuellen globalen Krisen der kriegerischen Auseinandersetzungen, der Konfliktpotenziale und den Lasten der Folgen des Klimawandels aus dem Workshop für zukünftige Friedensbildung zu lernen sein kann. Auf der Basis der Erinnerungsfäden konnten folgende Differenzen herausgearbeitet werden: Erstens die Differenz zwischen einem Verständnis von Frieden als gesellschaftlich politischem Frieden, als persönlichem Friedensgefühl und als einem intersubjektiv kommunizierten Frieden, zweitens die Differenz zwischen Frieden als einem körperlich-leiblichen Gefühl und Frieden als Praktik sowie drittens die Differenz zwischen Praktiken des Friedens als normatives Handeln wie durch effektives Zuhören und Praktiken des Friedens als Perspektivwechsel ermöglichendes und darin einübendes

Handeln wie im explorativen Spiel. Vor dem Hintergrund der responsiven Interpretationen scheint insbesondere verbale und nonverbale Kommunikation für Friedensbildung relevant zu sein; zum einen in der Hinsicht, dass Menschen direkt miteinander sprechen, zum anderen im Hinblick auf den Ausdruck von Erfahrungen in Bereichen der Kunst und Kultur. Zudem scheinen sowohl normative Praktiken als auch erfinderische Lösungen zur Friedensbildung beitragen zu können. Grundsätzlich, und das ist wohl eine der wichtigsten Bedingungen, braucht Frieden die Bereitschaft sich mit ihm zu beschäftigen, sich auf ihn einzulassen und Prozesse von Friedensfindung zu beschreiben sowie Friedensbildung in unterschiedlichen Kontexten zu praktizieren.

Literaturverzeichnis

- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Beltz Juventa.
- Engel, B. (2019). Erinnerungsbilder – Annäherung an eine leibphänomenologische Systematik der Förderung professionsbezogener Bildungsprozesse. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib, Leiblichkeit, Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 37–55). Springer.
- Kämpf-Jansen, H. (2004). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft: zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Tectum.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.
- Rosenberg, M. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Junfermann.
- Schmitz, H. (2000). Die Verwaltung der Gefühle in Theorie, Macht und Phantasie. In C. Benthien, A. Fleig & I. Kasten (Hrsg.), *Emotionalität. Zur Geschichte der Gefühle* (S. 42–59). Böhlau.
- Retter, H. (2003). *Einführung in die Pädagogik des Spiels*. Institut für allgemeine Pädagogik und technische Bildung der technischen Universität Braunschweig. Abteilung Historisch-Systematische Pädagogik.
- Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister*. Suhrkamp.

The Authors

Evi Agostini, Associate Professor at the Department of Teacher Education and the Department of Education at the University of Vienna; curator of PEA. Her main research interests are learning and teaching research, responsive teacher education, school development, sustainability, and good life.

Brigitta Pia Alioto, PhD student in Education Sciences, Ca' Foscari University, Venice. Her research interests include adult learning and training, technology enhanced learning, and the impact of digital media on cognition from a neuroscientific point of view.

Petra Auer, PhD, researcher on a fixed-term contract at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano. Her main research interests are diversity and inclusion in education settings, children's values, value transmission, and socialisation and acculturation in the school context.

Ulrike Barth, PhD, MA special needs education, primary school pedagogy and psychology, teacher at Berlin Kreuzberg Waldorf School for 20 years, inclusion expert and facilitator, from 1998 lecturer in teacher education. Professor of transformative and inclusive education at the Institute for Waldorf Education, Inclusion and Intercultural Studies of Alanus University, Mannheim.

Lavinia Bianchi, Associate Professor of General and Social Pedagogy, Department of Education Sciences, University of Rome Tre. Teaches social and intercultural pedagogy. For many years she worked in the reception centres for unaccompanied foreign children and women victims of trafficking. Among her latest publications: Alexander Langer. *La Pedagogia implicita* (Morcelliana, 2023).

Elena Bergonzini, senior educator. As a Human Rights activist and working in Human Rights education, she took part in the creation and shaping of Monte Sole Peace School. Her main projects are camps and seminars about memories and conflicts. She also leads projects of learning history through visits to sites.

Philip Bunk, artist, teacher, studied art and communication (BA) at the University of Erfurt and is a qualified teacher (MA) in history and geography. In his art he works on the resolution of social contradictions and the normalisation of queer lifestyles. He works in the interface of conception, implementation and mediation of exhibitions as well as researching in the field of art education.

Giulia Cantaluppi is an independent researcher and president of the Association Temporiuso.net. PhD in Territorial Planning and Public Policy at the University IUAV of Venice (IT), graduated in Contemporary Cultural Heritage at the University of Genova (IT), with a Master in New Exhibition Formats at Escola Elisaba of Barcelona (ES).

Laura Dell’Erba, as the years have passed, I have developed a stronger commitment to activism. I am active in feminist, environmentalist, and anti-speciesist movements. I am an artist and a textile art teacher, using plant-extracted colours as the tools for creating beauty.

Annalisa De Luca, call me a witch and a feminist, my activism is a praise of the margin, a commitment to permeability between the worlds. I study and practise the friendship relationship between women in dispersed communities and variable constellations.

Simona Galateo, PhD, architect, research fellow at UniBZ, she graduated from the Faculty of Architecture in Ferrara. She studied Urban Studies at Brighton University and obtained an II-level master’s degree and a Ph.D. in Architectural and Urban Design at the Polimi. She is editor of books and author of articles, and she has curated numerous exhibitions.

Barbara Gamper obtained a Masters degree in Fine Arts from Goldsmiths University London in 2016. More recently she completed a training in somatic pedagogy at the Somatic Academy Berlin. A selection of recent exhibitions include “Britzenale 4”, Berlin, (2023), “Think like Mycelium”, Naturmuseum Bolzano, (2023); “Kingdom of the Ill”, Museion Bolzano, (2022); “Persones, Persons, la Biennale Gherdëina, (2022).

Samanta Grossato. I live in the Po Delta, a place among Earth and Water, where small islands become a refuge from the oppression of thoughts, where it is possible to weave storylines, to breathe the scent of the sea and to be Queen of infinite places, a bit like Penelope. And that’s where I saw her again.

Andrea Guaran, full professor in Geography at University of Udine, chair of the course in Fundamentals of geography and environmental education in the Master of Science of Education for pre-primary and primary teachers. Involved in some national and international projects, including “I live here in the UNESCO World Heritage Dolomites”.

Sara Fabbri works with images, storytelling, communication, and graphic design. She has been the art director of *Linus* magazine since 2018 and, since 2023, she has been teaching comics language in the Visual Anthropology department at Central European University in Vienna. She balances her professional practice with a passion for education and artistic expression.

Nicoletta Ferri, PhD in Education, is a researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Human Sciences for Education ‘Riccardo Massa’ of the University of Milano-Bicocca, where she teaches Embodied Pedagogy. She works on embodied education and performative languages in training contexts.

Denis Francesconi, PhD, works at the University of Vienna on embodied education, systems thinking, and sustainable wellbeing; curator of PEA. Recently, he has investigated the Quality of life movement and FridaysForFuture.

Theresa Hauck, BA MA MA; Doctoral candidate at the Department of Education at the University of Vienna, teacher for inclusive early childhood education (support & advice for kindergartens), lecturer at several University Colleges of Teacher Education in Austria; research interests: professionalisation in (inclusive) ECE, child-teacher-interaction, joint play, socio-emotional learning.

Jeanette Hoffmann, PhD, is Full Professor of Didactics of German Literature at the Free University of Bolzano/Bozen. Before she was Full Professor at TU Dresden and received her PhD from FU Berlin with the multiple award-winning study “Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext” (Waxmann, 2011). Her research interests are children’s literature reception and didactics, literary and linguistic learning, multilingualism and interculturality.

Martina Janßen, qualified artist, qualified social pedagogue, is a substitute professor at the University of Applied Sciences, Erfurt. Doctorate at the Humboldt University in Berlin. Art and cultural mediation at the interface between research, practice and teaching. Research interests are: processes and practices of Bildung and education, pedagogy of early childhood, theories of corporeality, phenomenology, aesthetics, art, foreignness, video analysis.

Ismail Karayakupoglu, artist, art mediator, uses artistic means to research artistic means on art and politics and sub-themes such as identity, migration, criticism of racism and remembrance culture. Master’s degree at the Institute for Art in Context, Berlin University of the Arts Scholarships in Vienna, Malta, Salzburg, Spain. Art prize and in Moldova. Participation in international exhibitions in Europe and the USA.

KEATS is an educational research group born in 2019 within the University of Milano-Bicocca that became a non-profit organization in 2022. KEATS is a group of educational professionals (pedagogists, educators, formators and researchers),

interested in understanding and experimenting the interweavings between educational practices, social processes and creative languages, through the activation of real construction sites. KEATS Aps is based in Monza, but operates throughout the country.

Volker Kress, Seconded teacher at the TU Dresden; 30 years of experience as a teacher in various types of schools (primary school/high school/grammar school/vocational school); has been working in teacher training (first and second phase) for 21 years; Trainer for lesson development.

Sabina Langer, PhD in Pedagogy at the Free University of Bolzano/Bozen; curator of PEA. Her research interests lie in civic and political education, peace and nonviolence, creative conflict resolution and (intergenerational) dialogue at school.

Daniela Lehner, postdoctoral researcher at the Department of Education Research and Teacher Education at the University of Graz and lecturer at the Center for Peace Research and Peace Education. She researches peace education and relational pedagogical approaches.

Elisabeth von Leon, Mag.a coordinates the EduSpace Children's Literature Lab and is a Children's Literature lecturer at the Free University of Bozen-Bolzano (I). She studied German language and literature as well as education at the University of Vienna (A). Her research interests are the aesthetics & didactics of picturebooks and children's literature.

Giulia Levi, PhD, Lecturer in Sociology at the University of Derby (UK). Her academic interests in peacebuilding and civil activism build on her earlier experience as a civil society practitioner promoting youth participation and dialogue across ethnic boundaries in Bosnia and Herzegovina after the war.

Sandra Matschnigg-Peer, PhD, BEd MA, University College of Teacher Education Vienna; research interests: educational disparity, diversity, performance measurement, QMS, ethnography, vignette research.

Stephanie Mian, PhD, is a researcher on a fixed-term contract at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano. She teaches general didactics in the Master's program in Primary Education. Her primary research interests include Phenomenological Pedagogy, teaching and learning research, phenomenological vignettes and readings, pedagogical professionalization, sustainability.

Elena Monicelli, coordinator of the Peace School in Monte Sole since 2009. Graduated at Bologna University in 2002, graduated in a second level master course in Rome titled "Peace Education: International cooperation, human rights and European Union policies". She is a AHDA (Alliance for Historical Dialogue and Accountability) fellow – Columbia University NY 2016.

Sibilla Montanari, postdoc researcher at the Centre for Teacher Education (University of Vienna). PhD in Philosophy and Education (Ca' Foscari University of Venice). Her research interests focus on lifelong learning and guidance, sustainability, socio-ecological systems, and integration with Artificial Intelligence.

Pat Patfoort, Belgian anthropologist, freelance lecturer, trainer, mediator and author in prevention, nonviolent management and transformation of conflicts. Co-founder and president of 'De Vuurbloem' ('The Fireflower'), Center for Nonviolent Conflict Management, Bruges (Belgium). She has been teaching in many universities (Belgium, Italy, the Netherlands, USA, Russia, Spain, Sweden...). She works from the educational and interpersonal level towards the interethnic and intercultural level, in dialogue and reconciliation projects among ethnic groups in conflict (Caucasus, Kosovo, Central Africa, Senegal). She is a mother of two and grand-mother of four.

Tamara Peer, PhD, BEd MA, University College of Teacher Education Vienna; research interests: ethnography, vignette research, un/doing difference, recognition, diversity, intersectionality.

Veronica Riccardi, researcher in General and Social Pedagogy, Department Education, University of Rome Tre. Teaches social and intercultural pedagogy. Among her publications: *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi* (ETS, 2014); *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore* (FrancoAngeli, 2016).

Francesca Rota is a PhD student in Education in the Contemporary Society at the University of Milano-Bicocca. Her research interests concern education for sustainability and participatory processes, with a focus on childhood. She is a member of the research group Open-Air Lab within MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action – project.

Giulia Schiavone, PhD in Education, is a researcher at the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa", University of Milano-Bicocca, where she teaches Embodied Education and Theories and practices for lifelong, lifewide and lifedeeep education. Her main research interests on education, artistic-performative languages and school innovation practices with a focus on outdoor education.

Stephan Schmidt-Wulffen, senior professor at the Free University of Bolzano/Bozen and honorary professor of artistic knowledge at Zeppelin University/Friedrichshafen. After his studies of linguistics, philosophy and communication design he worked as a journalist. Between 1992 and 2002 he was the head of the Kunstverein Hamburg, promoting the artists of 'relational aesthetics': among them Rirkrit Tiravanija, Philippe Parreno, Olafur Eliasson. As rector of the art academy in Vienna (2002–2011) and of the New Design University (2011–2017)

he developed new interdisciplinary study programs. In 2017 he implemented the major in art for FUB and taught the curatorial studio.

Maddalena Sottocorno is Post Doctoral Research Fellow at the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”, University of Milano-Bicocca. Her main research topics are social inclusion and possible solutions for educational poverty, especially in Out-of-School contexts.

Maria Teresa Trisciuzzi is Associate Professor of Children’s Literature and teaches at the Free University of Bolzano/Bozen. She is the author of various articles in specialist journals in the field and essays in collective volumes. She published the volume *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia* (2013); the volume *Ritratti di famiglia* (2018); collective volumes: *Sentieri tra i Classici* (2020); *Frontiere* (2020).

Chiara Urbani, research fellow in Pedagogy at University of Trieste, chair of the course in Pedagogy for project design in Department of Humanities. PhD at University Ca’ Foscari in Venice on Science of education and psychology, she’s involved in several education and training program for school teachers.

Ruth Videsott is a linguist at the Free University of Bozen-Bolzano in the field of Romance studies, with a particular focus on Rhaeto-Romance varieties. Her research interests include sociolinguistics, language acquisition and didactics of minority languages, multilingualism, as well as diachronic and synchronic morphosyntax and grammar.

Beate Weyland is Associate Professor of Education at the Faculty of Education of the Free University of Bozen/Bolzano. In her research, she examines the relationship between pedagogy, architecture and design in the transformation and development of kindergartens, schools and places of education, with a particular focus on their spaces. She founded and directs the EDEN Educational Environments with Nature research laboratory.

Angelika Wiehl, PhD, MA German and Romance philology and art history; co-founded the Wolfsburg Waldorf School, class and upper school teacher for 21 years; from 1992 lecturer in Waldorf teacher education; coaching and mediation for teachers; currently lecturer in education studies and Waldorf Education at the Institute for Waldorf Education, Inclusion and Intercultural Studies of Alanus University, Mannheim; research interests: Waldorf Education, anthropology, aesthetics and the methodology of perceptual vignettes.

Sonja Wodnek, MA, is a professor at the University College of Teacher Education of the Christian Churches of Austria. Her research focus is on ethnomethodological research, children’s perspective research, and children’s drawing analysis in the context of participation and democracy.

Cinzia Zadra, PhD in Pedagogy, works as a lecturer at the Faculty of Education at the Free University of Bolzano/Bozen. Her research interests include teaching and learning through place-based education, with a particular focus on phenomenological and critical pedagogy as well as narrative methods.

Nazario Zambaldi, PhD in Pedagogy at the Free University of Bolzano/Bozen; curator of PEA. He starts from his interests in art and theatre, with a long practice in learning environments, at school, in the social sphere, pushing his research towards the community, the intersubjective dimensions of relationships, and an ecology between mind, body and living environment.

Inge Zwart (PhD) currently works for the European Master's Programme in Human Rights and Democratisation (EMA) of the Global Campus of Human Rights, in Venice. She teaches Philosophy of Human Rights. Key research themes for her are collective memory and memorialisation; participation, community engagement, and empowerment; and the work of memory institutions.

The idea of choosing PEACE as the focus for the second *PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts conference* in Merano (Italy) in September 2024 stems from the curator's interest in a pedagogy that is convivial, collaborative and ecological in an intersubjective and political sense.

Peace is understood broadly, embracing themes such as nonviolence, building a more just and desirable polis, future visions, creative conflict resolution, coexistence, hope, dialogue, resilience, activism, resistance, and personal and collective responsibility.

Today's political and media narratives often fuel division by portraying "the other" as a threat. This fear-driven logic justifies harsh decisions and strengthens destructive forces. The resulting crises – war, injustice, climate change – urge us to rethink how to live together more justly and sustainably, as people and as part of nature.

Educational processes – formal and informal – are vital to enabling a paradigm shift and cultivating peaceful ways of living in daily life, schools and communities. Across all contexts, we need new approaches to peace, in ecological and relational terms.

At PEA 2024, we aimed to redraw boundaries and create spaces and projects devoted to peace. Chapter authors are researchers and practitioners from across Europe – including Italy, Austria, Germany, Belgium, the Netherlands, Norway – as well as Turkey and Great Britain. Each combined two or all three PEA pillars: pedagogy, ecology and the arts. The book is structured around these themes, highlighting each chapter's focus. Conference contributions – keynotes, oral presentations, or workshops – were adapted for this volume and enriched through the dialogue and exchange that took place. We hope readers can sense the convivial and interactive spirit that shaped PEA.

The PEA conference is curated by Sabina Langer, Evi Agostini, Denis Francesconi, and Nazario Zambaldi. Its aim is to bring together learning and education, ecological thinking, and the visual and performing arts to explore human and more-than-human conditions in innovative ways, from both individual and societal perspectives. The initials of the three core themes – Pedagogy, Ecology, and the Arts – form the acronym "PEA": a small, round, green legume. The curators appreciate this play on words for its irony and humility – a reminder of the power of being small yet united. Like a single pea, an individual can do little alone; it is through connection with others, with community, and with the world, that meaningful change becomes possible.