

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2022/3

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Luigi Pati, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Chiara Bellotti, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Lanteve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajsky', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 80 (2022/3)

*L'edificazione di comunità politiche.
Impegno culturale e azioni educative*

•••
Studium
e d i z i o n i

E D I T R I C E
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti - Serie 80 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail *pedagogiaevida@edizionistudium.it*)

Abbonamento Annuale 2022 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizioni-studium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARED, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail *autorizzazioni@clearedi.org* e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2023

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5226-6

Abstracts

L'edificazione di comunità politiche. Impegno culturale e azioni educative

Michele Aglieri - Rita Locatelli, *Educazione permanente e città educativa. L'attualità del Rapporto Faure a cinquant'anni dalla sua pubblicazione*

In occasione del cinquantesimo anniversario del Rapporto *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, più comunemente noto come *Rapporto Faure* pubblicato dall'Unesco nel 1972, il contributo propone una riflessione sui concetti di educazione permanente (éducation permanente) e di città educativa (cité éducative), che negli anni Sessanta-Settanta segnarono una svolta nelle riflessioni sul rapporto tra scuola e comunità educante e che si rivelano oggi di grande significato. In particolare, la questione del “contratto sociale”, che fu centrale nell’attività intellettuale e politica di Edgar Faure, reinterpretata nel più recente rapporto Unesco sui futuri dell’educazione, fornì il quadro teorico entro cui ricostituire la relazione tra educazione e società. Appare oggi necessario interrogarsi sulla valenza dei concetti presentati per la prima volta nel Rapporto Faure, specialmente alla luce delle riflessioni sul sistema formativo integrato e in riferimento alla sempre più avvertita urgenza di fondare comunità educanti all’interno di un rinnovato patto di corresponsabilità educativa tra scuola e territorio.

To mark the fiftieth anniversary of the Learning to be: the world of education today and tomorrow Report, more commonly known as the Faure Report published by Unesco in 1972, this contribution proposes a reflection on the concepts of lifelong education and of learning society, which in the 1960s-1970s marked a turning point in the reflections on the relationship between schools and the educational community, and which are still of great significance. In particular, the “social contract”, which was central to the intellectual and political activity of Edgar Faure, reinterpreted in the more recent Unesco Futures of Education Report, provided the theoretical framework for re-establishing the relationship between education and society. It seems necessary today to examine the value of these concepts first presented in the Faure Report, especially considering the reflections on the “sistema formativo integrato” and the need to found educating communities within a renewed pact of educational co-responsibility between the school and the territory.

Parole chiave: contratto sociale; educazione permanente; città educativa; comunità educante; sistema formativo integrato

Keywords: social contract; lifelong education; learning society; education community; “sistema formativo integrato”

Fabio Alba: *Riconoscersi cittadini per vivere da cittadini. Lo Ius Scholae, una via essenziale per una scuola inclusiva e educante*

La presente proposta intende offrire una riflessione pedagogica sulla necessità di favorire processi inclusivi, secondo una prospettiva interculturale, per studenti migranti di seconda e terza generazione che frequentano le nostre scuole. Si tratta di una prospettiva, quella dell'inclusione, che nell'orizzonte di ricerca interculturale può essere considerata la migliore ipotesi, dal punto di vista politico e morale, per dar vita a processi di coinvolgimento attivo in un'ottica di corresponsabilità e co-progettazione condivisa tra le diverse agenzie educative. In particolare, questa proposta intende portare alla luce la problematica vissuta da molti studenti con origini familiari straniere ai quali è negata la cittadinanza. Difatti, di recente assistiamo al dibattito, sia politico che da parte della comunità pedagogica, sul tema del riconoscimento della cittadinanza nella formula dello Ius Scholae come strumento essenziale di inclusione scolastica, politica e comunitaria, attraverso nuove forme di orientamento generativo per gli studenti che frequentano le scuole. Si tratta di una scelta politica, quella della cittadinanza nella formula dello Ius Scholae che, in linea con la letteratura scientifica di riferimento, può produrre effetti educativi positivi sia per le famiglie che per le scuole che accolgono questi studenti.

This proposal intends to offer a pedagogical reflection on the need to promote inclusive processes for second and third-generation migrant students who attend our schools from an intercultural perspective. On the horizon of intercultural research, inclusion is a perspective that from a political and moral point of view can be considered the best of the hypothesis to give life to processes of active involvement with a co-responsibility and shared co-planning view between the various educational agencies. This proposal intends to bring to light the problem experienced by many students with foreign family origins who are denied citizenship. As a matter of fact, the issue of the recognition of citizenship in the formula of the Ius Scholae as an essential tool for scholastic, political, and community inclusion, through new forms of generative guidance for students attending schools has been widely debated by the pedagogical community and been subject to political debate. The right to citizenship in the formula of the Ius Scholae is a political choice that in line with the reference scientific literature can produce positive educational effects both for the families and for the schools that welcome these students.

Parole chiave: inclusione; Ius Scholae; cittadinanza attiva e democratica; orientamento generativo; educazione interculturale

Keyword: inclusion; Ius Scholae; active and democratic citizenship; generative guidance; intercultural education

Vito Balzano, *Persona e progetto di vita. Costruire sentieri di cittadinanza democratica oggi*

Il processo di frammentazione e parcellizzazione del cittadino postmoderno apre sentieri, parzialmente inesplorati, per una nuova relazione che guardi alla sfera dell'umano, interessata dai processi evolutivi del concetto di democrazia

declinati attraverso l'evoluzione e le emergenze educative dell'oggi. La democrazia, infatti, è una concezione etica della società, in base alla quale la persona rappresenta la realtà prima e ultima. Il progetto di vita del singolo, perciò, si sviluppa – in chiave pedagogica - necessariamente su quattro livelli: personale, sociale, spaziale e temporale. L'obiettivo è tendere a una nuova idea di democrazia, utile e funzionale alla costruzione della cittadinanza sociale (Marshall, 1964), che non mira a essere soltanto una struttura di governance, ma diviene necessariamente una forma di pensiero, un pensare con e per la comunità, a partire dalla persona, nel rispetto delle diversità, delle caratterizzazioni di ognuno, mirando a quell'ampio e sempre attuale concetto che vede l'educazione impegnata nella costruzione di un percorso di cittadinanza democratica.

The process of fragmentation and fragmentation of the postmodern citizen opens paths, partially unexplored, for a new relationship that looks at the human sphere, affected by the evolutionary processes of the concept of democracy declined through the evolution and educational emergencies of today. Democracy, in fact, is an ethical conception of society, according to which the person represents the first and last reality. The project of life of the individual, therefore, develops - in a pedagogical key - necessarily on four levels: personal, social, spatial and temporal. The goal is to tend to a new idea of democracy, useful and functional to the construction of social citizenship, which does not aim to be only a structure of governance, but necessarily becomes a form of thought, a thinking with and for the community, starting from the person, respecting the diversity, the characterizations of each one, aiming at that broad and always current concept that sees education engaged in the construction of a path of citizenship democratic.

Parole chiave: educazione; democrazia; persona; cittadinanza; relazione

Keywords: education; democracy; person; citizenship; relationship

Alessia Bartolini, *La costruzione dell'essere sociale: percorsi educativi*

Il contributo propone uno studio sullo sviluppo dell'essere sociale. Non solo l'uomo è incompiuto, imperfetto ma perfettibile, ma l'intera società invoca l'opera umana per portarla a compimento. È necessario investire in educazione se vogliamo società migliori e più inclusive. L'educazione ha, infatti, un compito trasformativo della realtà e, in una società piena di ambiguità e contraddizioni quale la nostra, è un passaggio obbligato per la costruzione di un mondo migliore. Il potere dell'educazione sta nella sua anima generativa. L'educazione, infatti, può contribuire a generare pensiero e a suscitare buone prassi. Non a caso la pedagogia, così come la politica rientrano tra le scienze deontologiche, ossia quelle chiamate a guidare il cambiamento della società. Entrambe, infatti, sono accomunate dal prendersi responsabilmente cura degli uomini, dei popoli e delle società.

The contribution features a study on the development of being social. As humans, not only are we individually incomplete, imperfect but perfectible, but we must also work to improve

society as a whole. We need to invest in education if we want better and more inclusive societies. The true task of education is in fact transformation. In a society full of ambiguities and contradictions such as ours, it is an imperative step in the construction of a better world. The power of education lies in its generative soul. Education can help generate thought and inspire good practices. It is no coincidence that pedagogy, as well as politics, are part of the deontological sciences, those which are called upon to guide change in society. Both, in fact, share the responsibility of taking care of people, populations and societies responsibly.

Parole-chiave: educazione; socializzazione; sviluppo sociale; responsabilità; solidarietà

Keywords: education; socialisation; social development; responsibility; solidarity

Donatella Bianchi - Elisabetta Biffi, *La partecipazione dei giovani al bene comune: il ruolo dell'educazione nelle strategie europee dedicate alle nuove generazioni*

Il presente contributo intende offrire una riflessione sul ruolo dell'educazione nella partecipazione dei giovani, intesa come “fine” e “mezzo” stesso per il raggiungimento di un bene comune e per la conseguente edificazione di comunità realmente democratiche. A tal fine, si proporrà una riflessione sulle più recenti politiche europee in ambito di partecipazione, tra cui le ultime risoluzioni di Unione europea e Consiglio d'Europa.

La partecipazione giovanile non viene considerata soltanto come un obiettivo delle politiche europee in esame, bensì come un'esperienza di apprendimento in grado di rafforzare le competenze di cittadinanza e il senso di appartenenza dei giovani alla società. Allo stesso tempo, viene ribadito il ruolo centrale dell'educazione che, dando vita alle affermazioni politiche, promuove esperienze di partecipazione a tutti gli aspetti della vita, supportando i giovani nella costruzione di un bene comune.

This contribution intends to offer a reflection on the role of education in the participation of young people, understood as both “end” and “means” for the achievement of a common good and the consequent building of truly democratic communities. To this end, a reflection on the most recent European policies in the field of participation will be proposed, including the latest resolutions of the European Union and the Council of Europe.

Youth participation is not only considered as an objective of the European policies under consideration, but as a learning experience that can strengthen citizenship competences and young people's sense of belonging to society. At the same time, the central role of education is emphasised, which, by bringing political statements to life, promotes experiences of participation in all aspects of life, supporting young people in the construction of a common good.

Parole chiave: partecipazione; giovani; bene comune; educazione; competenze di cittadinanza; politiche europee.

Key words: participation; youth; common good; education; citizenship skills; European policies.

Luca Bravi - Stefano Pasta, *Memoria a più voci per la partecipazione pubblica delle minoranze. La prima pietra di inciampo per rom e sinti in Italia come percorso di cittadinanza*

Il contributo analizza la posa della prima pietra di inciampo per rom e sinti in Italia nel quadro del processo che lega la riappropriazione della propria storia da parte di tali minoranze come elemento di costruzione di cittadinanza e inclusione. In coerenza con la Strategia Nazionale, la ricostruzione della deportazione e dello sterminio nazifascista acquisiscono un particolare significato nel contrasto all'antiziganismo diffuso anche oggi.

La ricostruzione della vicenda del sinto Romano Held, a cui a Trieste è dedicata la prima pietra di inciampo a un membro di tale minoranza, avviene nell'ambito del progetto *Memoria a più voci*, promosso dalle due più importanti associazioni giovanili italiane ebraiche e romani, l'Ugei e l'Ucri.

Dal caso studio, in un'ottica di alleanza e non concorrenza tra le vittime, emergono indicazioni per la didattica della memoria, basata sulla successione dell'accostamento a storie e testimonianze (memoria), la contestualizzazione geo-temporale (la storia), la valutazione dei meccanismi sociali (dimensione critica) e la dimensione civico-politica proiettata sul presente.

The paper analyzes the laying of the first Italian stumbling block dedicated to Roma and Sinti in the context of the process that links the reappropriation of their history by these minorities as an element in the construction of citizenship and inclusion. According to the National Strategy, the reconstruction of the Nazi-Fascist deportation and extermination acquires a particular significance in contrasting anti-Gypsyism that is still widespread today. The reconstruction of the story of the Sinto Romano Held, to whom the first stumbling block to a member of this minority is dedicated in Trieste, takes place within the framework of the "Multi-voice memory" project, promoted by the two most important Italian Jewish youth associations and Romani, Ugei and Ucri.

From the case study, from a perspective of alliance and non-competition between the victims, indications emerge for the didactics of memory, based on the succession of juxtaposing stories and testimonies (memory), geo-temporal contextualization (history), evaluation of social mechanisms (critical dimension) and the civic-political dimension projected onto the present.

Parole chiave: didattica della memoria; Rom e Sinti; Holocaust Education; antiziganismo; porrajmos

Key-words: didactic memory; Rom and Sinti; Holocaust Education; anti-Gypsyism; porrajmos

Giuseppe Elia - Annamaria Ventura, *La costruzione di Comunità educanti politiche. Una riflessione pedagogica sullo sviluppo delle fondamenta morali e civiche a Scuola*

La Scuola, insieme alla società e alla famiglia, concorre al perseguitamento e sviluppo delle prime fondamenta morali e civiche dei "cives" del Paese, in risposta ad una più che mai attuale crisi di interesse partecipativo alla vita politica. Tale costrutto non intende quella partitica bensì la politica che, come

sosteneva Weber, “viene fatta con la testa”. In una ottica di welfare ecologico, quindi sistematico, che tuteli il singolo e il demos, lo spirito di appartenenza ad una Nazione e la cittadinanza si costruiscono sin dall’infanzia. La missione post-pandemica è quella di creare Comunità educanti politiche, che rinsaldino l’alleanza fra contesti formali, non-formali, informali. Non si può rimanere immuni a questa emergenza pedagogica e un ruolo fondamentale è rivestito dal recupero dell’alfabeto emozionale e della riscrittura del Patto di Corresponsabilità affinché non diventi un luogo comune. L’obiettivo è quello di individuare degli anticorpi pedagogici per diffondere prassi virtuose e di delineare possibili percorsi di formazione in risposta ai bisogni emersi.

The school, alongside society and the family, contributes to the pursuit and development of the first moral and civic foundations of the “cives” of the country, in response to the current crisis of interest in a participatory collapse in political life. This construct does not refer to the political parties, but to the concept of politics argued by Weber, the one that “is done with the head”. Within an ecological, therefore systemic and welfare framework, that protects the individual and the collectivity, the spirit of belonging to a nation and citizenship are built from childhood. The post-pandemic mission is to create ‘political educating communities’ that strengthen the alliance between formal, non-formal and informal contexts. It is challenging to remain immune to this pedagogical emergency and a fundamental role is played by the recovery of the emotional alphabet and the rewriting of the Pact of Co-responsibility so that it does not become commonplace. The aim is to identify pedagogical antibodies to spread virtuous practices and outline possible training paths in response to emerging needs.

Parole chiave: comunità educanti; politica; fondamenta civiche; anticorpi pedagogici

Keywords: educating communities; politics; civic foundations; pedagogical antibodies

Monya Ferritti - Alessia Tabacchi, *Una comunità educante coinvolta nella crescita delle bambine e dei bambini che sono stati adottati: l’impegno sociale e politico del Coordinamento CARE*

In un tempo segnato dalla crisi della partecipazione alla vita politica e della corresponsabilità fra famiglia e Istituzioni, l’Associazionismo familiare può offrire una preziosa mediazione nell’edificazione della comunità educante. In particolare, il contributo si propone di riflettere sull’opera del Coordinamento delle Associazioni familiari adottive e affidatarie in Rete (CARE). In prospettiva pedagogica, risulta interessante prendere in esame questo organismo, in quanto attivo sul piano politico e culturale a sostegno della famiglia e dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza. Da un lato, il CARE svolge un’importante azione di advocacy nella relazione con le autorità centrali dello Stato, gli Enti e le Istituzioni locali, anche in rete con altre associazioni, nell’orizzonte di

un sistema formativo integrato. Dall'altro lato, in virtù della stretta interconnessione con il territorio, concorre alla edificazione di comunità educanti ed inclusive, all'interno delle quali persone, famiglie, istituzioni scolastiche e servizi educativi attuino forme di compartecipazione in vista del benessere delle nuove generazioni.

In a time marked by the crisis of participation in political life and in joint responsibility between the family and institutions, family associations can offer a valuable mediation in the building of the educating community. In particular, the contribution aims to reflect on the work of the Coordination of Adoptive and Foster Family Associations in Network (CARE). From a pedagogical point of view, it is interesting to examine this agency, as it is active at the political and cultural level in support of the family and of the rights of children and adolescents. On the one hand, CARE carries out an important advocacy action in the relationship with the central authorities of the State, local authorities and institutions, also in network with other associations, in the horizon of an integrated training system. On the other hand, by virtue of the close interconnection with the territory, it contributes to the building of educational and inclusive communities, within which people, Families, educational institutions and services should implement forms of partnership with a view to the well-being of the new generations.

Parole chiave: associazionismo familiare; comunità educante; politiche familiari e sociali; corresponsabilità educativa; adozione

Key words: family associations; educational community; family and social policies; educational joint responsibility; adoption

Jessica Pasca - Simona Pizzimenti, *John Dewey e Romano Guardini in dialogo: riflessioni sulla democrazia*

Alla luce dei più recenti avvenimenti storico-politici e delle conseguenti sfide educative della tardo-modernità, pare urgente tornare a riflettere su alcune essenziali tematiche, quali la persona e il bene comune. Il presente contributo intende proporre alcune considerazioni pratiche e teoretiche sull'agire democratico, avanzate, nel corso del Novecento, da due pensatori complementari nella loro differenza: John Dewey e Romano Guardini. È soprattutto dal dialogo fra gli scritti *Democracy and Education* dell'americano e la raccolta *Scritti Politici* del secondo, che emerge con evidenza l'importanza di ripartire dall'essenza della democrazia per risignificare i principi democratici su cui fondare e a cui educare le comunità.

Given the most recent historical-political events and the consequent educational challenges of late-modernity, it seems urgent to return to a reflection on some essential themes, such as the person and the common good. This contribution intends to propose some practical and theoretical considerations on democratic action, put forward, during the 20th century, by two thinkers who are complementary in their difference: John Dewey and Romano Guardini. It is above all from the dialogue between the American's Democracy and Education writings

and the latter's collection Political Writings that the importance of starting again from the essence of democracy in order to redefine the democratic principles on which to base and to educate communities clearly emerges.

Parole chiave: democrazia; persona; libertà; John Dewey; Romano Guardini

Keywords: democracy; person; freedom; John Dewey; Romano Guardini

Maria Grazia Riva - Giorgio Crescenza, *Scuola e famiglia: comunità educanti per la cittadinanza e la politica come beni comuni*

Il presente contributo parte dalla presa d'atto secondo cui la formazione alla cittadinanza e alla rappresentazione di sé come soggetto partecipe attivamente della comunità politica si realizza anzitutto a partire dalla nascita del bambino in famiglia, dalle pratiche di cura e di allevamento lì sperimentate, dall'educazione ricevuta. L'esperienza formativa vissuta nelle relazioni familiari si intreccia con quella che si svolge sia nei servizi educativi della prima infanzia sia nel sistema scolastico di educazione e istruzione in cui ognuno è, nella nostra società occidentale, inserito per lunghi anni. Le pratiche educative - coordinate in modo esplicito ed implicito con determinate teorie pedagogiche, visioni del mondo, idealità, ideologie pedagogiche parentali, concezioni di partecipazione, di giustizia sociale, con progettualità educative degli insegnanti e con un certo tipo di normative – producono l'internalizzazione di abiti mentali e comportamentali sperimentati in prima persona nella relazione educativa. Esse costruiscono competenze di cittadinanza che possono contribuire al cambiamento educativo e sociale per il nostro comune futuro, uno dei "beni comuni" più grandi. La dimensione politica si mostra qui appieno nel suo intreccio costitutivo con l'educazione concretamente realizzata nella scuola e nella famiglia.

This contribution starts from the assumption that training in citizenship and self-representation as a subject actively participating in the political community is carried out first and foremost since the birth of the child in the family, from the care and breeding practices experienced there, from the education received. The formative experience lived in family relationships is intertwined with the one which takes place both in early childhood education services and in the school system of education and instruction in which everyone is, in our Western society, inserted for many years. The educational practices - coordinated explicitly but also implicitly with certain pedagogical theories, worldviews, ideals, parental pedagogical ideologies, conceptions of participation, of social justice, with the teachers' educational projects and at the basis of the regulations governing the school system - produce the internalization of mental and behavioral habits experienced in first person in the educational relationship. These build citizenship skills that can contribute to social change for our common 'future', one of the greatest 'common goods'. The political dimension is fully shown here in its constitutive interweaving with education concretely implemented in school and in the family.

Parole chiave: educazione, scuola, famiglia, cittadinanza, comunità educanti, politica

Key words: education, school, family, citizenship, educational communities, politics

Livia Romano, *Educare alla democrazia cosmica per un mondo di pace. La lezione di Ernesto Balducci*

Nel secondo Novecento Ernesto Balducci (1922-1992) elaborava l'idea di una democrazia planetaria nell'orizzonte del suo progetto pedagogico di un nuovo umanesimo. Si trattava di rispondere alla crisi che già segnava le democrazie occidentali, dove la violenza e lo scontro con "l'altro" prevalevano sul dialogo e sul bene comune. L'educazione a una democrazia sostanziale non può realizzarsi – è questa la lezione attuale di Balducci – se non come educazione alla pace e al dialogo interreligioso, entrambi orientati verso un "ecumenismo creaturale" che non fa distinzione tra le persone ma trova sempre punti d'intesa che conducono oltre le ideologie, le credenze, le culture. Un mondo di pace può essere costruito solo preparando la pace, da intendersi «come processo dinamico, edificazione progressiva, dialettica permanente», dando vita ad un'umanità autenticamente umana che si faccia carico del destino di tutti.

In the second half of the twentieth century, Ernesto Balducci (1922-1992) elaborated the idea of a planetary democracy within the horizon of his educational project of a new humanism. It was an answer to the question of the Western democracies's crisis, where the violence and the conflict with "the other" prevailed over dialogue and over the common good. Education for a substantial democracy cannot be achieved - this is Balducci's current lesson - if not as an education for peace and for interreligious dialogue, both oriented towards a "creatural ecumenism" that does not distinguish between people but always finds points of agreement that lead beyond ideologies, beliefs, cultures. A world of peace can only be built by preparing for peace, that is "a dynamic process, a progressive edification, a permanent dialectic", creating an authentic humanity that takes responsibility for the destiny of everyone.

Parole-chiave: democrazia; uomo planetario; educazione alla pace; dialogo interreligioso; Ernesto Balducci

Keywords: democracy; planetary man; peace education; interreligious dialogue; Ernesto Balducci

Antonia Rubini, *Le istanze di una cittadinanza attiva e la crisi della politica*

In quanto *homo civicus* (Cassano, 2004), per via del suo essere *animale sociale* (Aristotele, IV sec. a.C.), all'uomo è naturalmente affidato un bene comune che costituisce intrinsecamente l'intera comunità di appartenenza e giova soprattutto al singolo, in quanto ne sublima e realizza le innate tendenze: «il mondo cui apparteniamo è innanzitutto un mondo di cose, oggetti familiari e

strumenti utilizzabili, di cui ci si prende cura [...] col mondo delle cose, però, il soggetto trova anche altri soggetti, che gli sono anch'essi familiari» (Bellingreri, 2017). Perché la necessità dell'aver cura possa essere intimamente compresa e così radicare nell'habitus di ogni individuo, diviene necessario un recupero di forme collaborative sinergetiche tra le agenzie formative che subentrano nell'educazione dei cittadini, in modo da riscattare quei bambini e ragazzi che, per via di penuria d'esempi, appaiono allo sbando (D'Addelfio, 2021). Soltanto così si potranno erigere e implementare comunità politiche metamorfiche e genuinamente partecipative.

As homo civicus (Cassano, 2004), due to his being a social animal (Aristotle, 4th century BC), man is naturally entrusted with a common good which intrinsically constitutes the entire community to which he belongs and is especially beneficial to the individual because sublimates and realizes its innate tendencies: "the world we belong is above all a world of things, familiar objects and usable tools, to take care of ... with the world of things, however, the subject also finds other subjects, that are also familiar to him" (Bellingreri, 2017). To intimately understand the need to take care and therefore take roots in the habitus of each individual, it becomes necessary to recover synergic collaborative forms between training agencies that take over the education of citizens, in order to redeem those children and young people who appear in disarray, due to shortages of examples (D'Addelfio, 2021). This is the only way to erect and implement metamorphic and genuinely participatory political communities.

Parole chiave: complessità; militanza; responsabilità; educazione; appartenenza

Keywords: complexity; militance; responsibility; education; belonging

Vincenzo Nunzio Scalcione, *Educare alla cittadinanza attiva: modelli di progettazione e valutazione didattica*

La cittadinanza, intesa come condizione politica dell'uomo, risulta essere una conquista, da un punto di vista educativo. Il binomio educazione e cittadinanza definisce, infatti, un percorso epistemologico e culturale che indica, nella partecipazione alla vita della comunità, la realizzazione di una identità personale e plurale. Oggi viene prospettata la necessità di definire una cittadinanza attiva, non più semplice appartenenza ad uno stato nazionale, ma concetto in grado di promuovere la consapevolezza dei diritti e dei doveri indispensabili per la convivenza in una società articolata, complessa e globale, quale quella contemporanea.

L'educazione alla cittadinanza, attraverso l'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (L. 92/2019), diviene luogo cognitivo, patto di corresponsabilità educativa, al quale si assegna il compito di formare il cittadino, soggetto attivo e responsabile. Nella presente trattazione si intende quindi condurre una riflessione sugli interventi educativi finalizzati alla promozione delle competenze di cittadinanza espresse, individuandone modelli di progettazione e valutazione didattica.

Citizenship, understood as a political condition of man, turns out to be an achievement, from an educational point of view. The binomial education and citizenship defines, in fact, an epistemological and cultural path which indicates, in the participation in the life of the community, the realization of a personal and plural identity. Today the need to define an active citizenship is proposed, no longer simple belonging to a national state, but a concept capable of promoting awareness of the rights and duties essential for coexistence in an articulated, complex and global society, such as the contemporary one. Citizenship education, through the introduction of the school teaching of civic education (Law 92/2019), becomes a cognitive place, an educational co-responsibility pact, which is assigned the task of training the citizen, an active and responsible subject. In this discussion, therefore, we intend to conduct a reflection on educational interventions aimed at promoting the citizenship skills expressed, identifying models for didactic planning and assessment.

Parole chiave: cittadinanza attiva; competenze; educazione civica; modelli didattici; valutazione

Keywords: active citizenship; skills; civic education; teaching models; assessment

Federico Zamengo, *La comunità educante come possibile comunità politica*

Esiste una stretta interdipendenza tra educazione, politica e comunità, emblematicamente rappresentata dal concetto di *paideia* proprio del mondo greco. Tuttavia, in epoca contemporanea è sempre più evidente lo sfilacciamento di questo legame, accuito dalle recenti crisi (pandemica, economico-sociale, bellica), che si ripercuote sulla formazione delle giovani generazioni. Ultimamente, per contrastare gli effetti di questa frammentazione nel dibattito pubblico italiano ci si appella alla costruzione di “comunità educanti”, con particolare attenzione alla loro dimensione locale. Per l’analisi pedagogica, quello di “comunità educante” non è un costrutto nuovo, anche se differenti sono le cornici di significato in cui tali consensi possono operare. Recuperando criticamente il valore della “comunità educante”, il contributo si propone di analizzarne l’evoluzione, la composizione e le prospettive di azione affinché questa possa essere non solo un contesto di confronto tra coloro che hanno responsabilità educative, ma anche luogo di elaborazione di una cultura pedagogica condivisa in grado di orientare le decisioni pubbliche.

*There is a close interdependence between education, politics and community; it is represented by the concept of *paideia* in Ancient Greek. However, in contemporary times the unravelling of this link is increasingly evident, exacerbated by recent crises (pandemic, socio-economic, war), which has repercussions on the education of the younger generations. Lately, in order to counter the effects of this fragmentation in the Italian public debate, appeals are being made to the construction of ‘educating communities’, with particular attention to their local dimension. For pedagogical analysis, this theme is not a new construct, but are different the frames of meaning in which it can operate. By critically recovering the value of the ‘educating community’, the essay proposes to analyse its evolution, composition and prospects for action so that it may not only be a context of confrontation between those who have educational*

Abstracts

responsibilities, but also a place for the elaboration of a shared pedagogical culture, capable of orienting public decisions.

Parole chiave: comunità educante; comunità politica; educazione tra adulti; democrazia; *paideia*

Keywords: educating community; political community; education between adults; democracy; paideia

Hanno collaborato

Michele Aglieri, *ricercatore di Pedagogia Generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Fabio Alba, *ricercatore di Pedagogia Generale e sociale, Università degli Studi di Palermo*

Vito Balzano, *ricercatore di Pedagogia Generale e sociale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

Alessia Bartolini, *ricercatrice di Pedagogia Generale e sociale, Università degli studi di Perugia*

Donatella Bianchi, *docente a contratto, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Elisabetta Biffi, *ordinaria, Università degli Studi di Milano Bicocca*

Luca Bravi, *ricercatore di Storia della Pedagogia, Università degli Studi di Firenze*

Giorgio Crescenza, *docente a contratto di Pedagogia Generale e sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca*

Giuseppe Elia, *ordinario, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

Monya Ferritti, *Presidente di CARE e Presidente Associazione GenitoriChe*

Rita Locatelli, *ricercatrice di Pedagogia Generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Jessica Pasca, *dottore di ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences*

Stefano Pasta, *ricercatore di Pedagogia Generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Simona Pizzimenti, *è dottoranda di ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences*

Maria Grazia Riva, *ordinaria di Pedagogia Generale e sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca*

Livia Romano, *associata di Storia della Pedagogia, Università degli Studi di Palermo*

Hanno collaborato

Antonia Rubini, *ricercatrice di Pedagogia Generale e sociale*,

Vincenzo Nunzio Scalcione, *docente a contratto, Università degli Studi della Basilicata*

Alessia Tabacchi, *ricercatrice di Pedagogia Generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Annamaria Ventura, *docente a contratto di Pedagogia Generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Federico Zamengo, *associato di Pedagogia Generale e sociale, Università di Torino*

Editoriale

Per una crescita educativa adeguata, il richiamo alla storia è altrettanto importante quanto lo è quella all'esistenza; i due termini sono correlati: non si dà esistenza significativa se non si fa ingresso nella storia in cui si gioca la partita dell'esistenza, dunque non si dà autenticità se non si apprende ad abitare il proprio tempo. Ora, questo esige un lavoro formativo costante, rivolto ad affinare la conoscenza del proprio presente, dei suoi aspetti problematici e di quelli forieri di novità positive; in particolare, deve costituire il compito proprio e specifico della scuola, compito che le famiglie non saprebbero svolgere da sole.

Concentriamo però l'attenzione su un aspetto del concreto contesto sociale e politico del nostro Paese che s'impone con evidenza: il dato macroscopico della crisi, della caduta verticale della partecipazione politica nel nostro Paese; connesso al crollo della responsabilità in fatto di etica sociale e ad una sorta di anestetizzazione della storia, che è crisi della memoria e smarrimento della speranza. Potremmo parlarne anche in termini di perdita di senso della comunità politica, cui appare connesso un deficit di cittadinanza attiva; mancanze, entrambe, che rendono evanescente la natura deliberativa della democrazia.

Sulle pagine della nostra rivista è stato proposto il modello pedagogico delle Scuole per genitori; queste, fra l'altro, partendo dai territori in cui in modo capillare sono insediate le istituzioni scolastiche, possono legittimamente pretendere di riconquistare i cittadini ad una partecipazione collaborativa, in sostanza alla costruzione di una democrazia veramente politica; rilanciando insieme il regime di autonomia delle scuole e il patto di corresponsabilità educativa.

Possiamo riprendere la riflessione su questa proposta, facendo riferimento al dibattito che si è aperto nel tempo sulle condizioni per il riconoscimento politico di cittadini provenienti da stati e comunità diverse dalla nostra. Va emergendo, con gradualità e non senza difficoltà, che la questione implica il riconoscimento delle diverse identità e questo

esige che il riconoscimento sia reciproco: per diventare a pieno titolo membri della società politica, è necessario che si dia una comunanza di valori condivisi. Ora, bisogna prendere atto che un problema analogo di vero e proprio riconoscimento politico sembra imporsi con sempre maggiore evidenza anche in riferimento ai cittadini autoctoni: vale infatti per tutti che non si possa essere cittadini se non si diventa membri effettivi della comunità politica; quanto avviene solo se si acquisiscono competenze di cittadinanza attiva, nucleo di una autentica coscienza civica e politica.

Sostiamo a riflettere su questo punto, pensando nella prospettiva dell'educazione e della pedagogia i contributi che provengono dalla filosofia della politica. Il primo contributo mi pare si possa sintetizzare in questa affermazione: non è possibile fare di persone o di identità diverse una comunità politica, se non si trovano dei punti d'intesa. È lecito assumere quest'ultimo concetto nel significato che in Occidente, nella tradizione di filosofia della politica, ad esso ha dato Aristotele: definendo *éndoxa*, proprio punti d'intesa, quelle affermazioni «ritenute per lo più vere», perché tali appaiono alla maggior parte delle persone o perché tali sono giudicate dagli uomini «più saggi». Si tratta delle evidenze morali apprese nei mondi della vita e innanzitutto nelle famiglie, evidenze che di fatto formano le premesse dei nostri ragionamenti pratici. È interessante notare come nell'ambito della ermeneutica contemporanea se ne parli facendo ricorso alla categoria di «senso comune», categoria che intende un certo effettivo possesso di convinzioni vere; ora, è questo possesso che fonda la possibilità di un accordo nei mondi della nostra esistenza quotidiana.

Può essere opportuno, per cogliere con maggior evidenza questo aspetto e il suo rilievo per la nostra proposta formativa, riprendere quanto ha affermato nelle sue opere più recenti J. Habermas a proposito delle religioni storiche, innanzitutto ragionando sul loro ruolo formativo delle tre grandi religioni del libro e sull'importanza di assumerle come «sfide cognitive», ossia come fonti positive di senso alle quali si alimentano i cittadini e la loro coscienza normativa, la concreta coscienza di senso che essi hanno della giustizia e della solidarietà. La sua argomentazione si potrebbe sintetizzare così: gli atteggiamenti cognitivi, soprattutto i ragionamenti pratici, indispensabili per creare un

comportamento collaborativo al di là delle credenze soggettive, nella modernità si sono formati in processi storici di apprendimento, negli ambiti di esperienze veritative di tipo religioso; tanto che, muovendosi in una prospettiva storica, non si può parlare di «punti di intesa», prescindendo da queste affermazioni. In sintesi, gli stati di diritto si sono alimentati di premesse morali normative che essi da soli non sarebbero stati in grado di garantire.

Ma le esperienze significative, capaci di diventare fonti di senso veritativo non sono state e non sono solo le esperienze religiose; si può, anzi si deve assumere l'approccio interpretativo della storia moderna avanzata da Habermas come ipotesi di lettura delle società occidentali nell'età contemporanea: e, allargandola ad altri mondi vitali, incontrare così le reali fonti di senso che, nella concreta vicenda delle persone e delle società, hanno generato capitali sociali impareggiabili, beni personali e relazionali di indubbia positività.

Ora, situandosi all'interno di questa prospettiva, diventa anche possibile riconoscere *le costituzioni degli stati moderni e contemporanei*, nella loro storia e nel loro sviluppo, come concrete sintesi di quanto è stato conquistato, gradualmente e spesso drammaticamente, attraverso lotte cruente, in primis intorno ai diritti e ai doveri di ogni uomo. Non dobbiamo andare lontano per trovare un'esemplificazione di quanto stiamo affermando: un esempio rilevante è offerto dalla Costituzione della Repubblica italiana, documento nato dalla storia drammatica del nostro Paese nel secolo scorso, in cui sono enunciati i diritti fondamentali delle persone e dei cittadini, in un orizzonte culturale che è quello di un'etica universalistica.

Il riferimento a Habermas può aiutarci a pensare in una prospettiva nuova il nostro tema, esplicitando funzione formativa e compiti specifici d'ordine culturale ed educativo, che possono essere assunti dalle Scuole per genitori all'interno di istituzioni pubbliche come gli Istituti scolastici comprensivi. Il ruolo formativo appare essenzialmente un ruolo civico; e bene se ne comprende il senso se applichiamo questa affermazione alla società italiana contemporanea, che non è solo una società multiculturale, ma è una società frammentata: una società, come si è scritto, che registra il crollo della partecipazione politica, della collaborazione attiva alla costruzione della comunità politica. Ci si può limitare qui ad

una sola indicazione: la condizione prima che rende possibile e reale la costruzione della comunità politica è costituita dalla condivisione di affermazioni intorno ai diritti universali degli uomini, diritti civici e diritti sociali, affermazioni che devono diventare «punti d'intesa», che a tutti s'impongano e da tutti - in linea di principio - possano essere accettati; essi, in breve, consentono di pensare una vita civile segnata dall'amicizia e dalla giustizia.

Emerge con evidenza che tali «punti d'intesa» non possono coincidere con le verità vissute nelle *comunità etiche*, e tali sono anche le comunità religiose; né, a maggior ragione, possono valere come principi per tutti i valori riconosciuti di fatto nelle *comunità culturali*. I «punti d'intesa» devono essere invero affermazioni politiche, le leggi costituzionali vigenti in una *comunità politica*; devono essere condivise dai membri di tutte le comunità etiche e culturali che formano la città e che in ragione di questo hanno diritto a pieno titolo alla cittadinanza.

Un'ulteriore riflessione di filosofia della politica si renderebbe necessaria per approfondire la struttura e il senso della comunità politica come comunità di natura *deliberativa*. Ma la sua edificazione impegna in un serio lavoro di partecipazione politica, che è per un verso culturale e per un altro verso educativo. È compito della pedagogia collaborare a prospettarlo: una concreta proposta è che tale compito possa esser fatto proprio dalle Scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche. Le impegna in un lavoro *culturale* perché si tratta, ad esempio partendo dallo studio delle costituzioni degli stati, di rendere esplicita l'etica universalistica che vi è implicita. E le impegna in un lavoro *educativo*, mettendo in atto processi di apprendimento in cui quanto da tutti è condivisibile in linea di principio, diventi condiviso di fatto da tutti o dalla maggior parte dei cittadini. Per tale ragione possiamo parlare di queste Scuole anche come di scuole dei diritti e dei doveri delle persone e dei cittadini; è quanto le rende idonee ad essere uno strumento per recuperare in una società come quella italiana contemporanea, il primato della comunità politica e del cittadino.

Il tema dell'educazione alla cittadinanza percorre il presente volume, declinato in diversi modi e da diverse prospettive pedagogiche. Michele Aglieri e Rita Locatelli si interrogano sulla relazione tra educazione e so-

cietà a partire dal *Rapporto Faure* degli anni Settanta, la cui riflessione su educazione permanente e città educativa si rivela attuale per fare chiarezza sul sistema formativo integrato e sull'urgenza di creare comunità educanti all'insegna di una rinata corresponsabilità educativa tra scuola e territorio. Tale corresponsabilità è ribadita da Fabio Alba attraverso un'analisi dello *Ius Scholae* interpretato come la via per l'edificazione di una comunità scolastica educante, accogliente ed interculturale, intesa come valore e come progetto da realizzare mediante il dialogo e l'integrazione tra tutti i soggetti coinvolti.

Si tratta di edificare una comunità sociale, scrive Vito Balzano, a partire dalla *persona*, rispettando e valorizzando le diversità attraverso un'educazione che ponga al primo posto la formazione ad una cittadinanza democratica. Sulla stessa linea di pensiero si muove Alessia Bartolini, secondo la quale per costruire comunità sociali occorre educare allo sviluppo dell'essere sociale, poiché solo l'educazione, con il suo potere trasformativo, può generare pensiero e buone prassi in vista di società migliori e più inclusive.

Il tema della cittadinanza viene ripreso da Donatella Bianchi ed Elisabetta Biffi che lo affrontano attraverso una riflessione sulla partecipazione giovanile e sulle recenti politiche europee al riguardo, quali le risoluzioni di Unione europea e Consiglio d'Europa, ribadendo il ruolo centrale dell'educazione nel favorire esperienze di partecipazione dei giovani a tutti gli ambiti della vita in vista di un bene comune.

Il contributo di Luca Bravi e Stefano Pasta si sofferma sulla didattica della memoria a più voci, in particolare sulle pietre di inciampo per le minoranze rom e sinti in Italia affinché queste possano riappropriarsi della propria storia e costruire così cittadinanza e inclusione. Mentre Giuseppe Elia ed Annamaria Ventura insistono, con il loro contributo, sull'importanza della scuola nel tempo della post-pandemia e sul ruolo che essa svolge insieme alla società e alla famiglia, in un'alleanza dinamica tra contesti formali, non-formali e informali, realizzando concretamente e riscrivendo il Patto di Corresponsabilità per creare prassi virtuose e delineare nuovi percorsi formativi in risposta ai più recenti bisogni emersi.

Di corresponsabilità tra famiglia e istituzioni parlano, invece, Alessia Tabacchi e Monya Ferritti, riflettendo sul lavoro svolto dal Coordinato-

mento delle Associazioni familiari adottive e affidatarie in Rete (CARE), un organismo che, attivo sul piano politico e culturale a sostegno della famiglia e dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, concorre all'edificazione di comunità educanti ed inclusive, dove persone, famiglie, istituzioni scolastiche e servizi educativi realizzano forme di partecipazione per il benessere delle nuove generazioni.

Il contributo di Jessica Pasca e Simona Pizzimenti approfondisce il tema relativo all'agire democratico attraverso il confronto con due maestri del Novecento, John Dewey e Romano Guardini, accomunati dal bisogno di riscoprire l'essenza della democrazia per chiarire i principi democratici su cui fondare e a cui educare le comunità. Maria Grazia Riva e Giorgio Crescenza riprendono il tema dell'intreccio tra scuola e famiglia quali comunità educanti che, insieme, contribuiscono alla formazione di una cittadinanza attiva e politica, cioè alla costruzione di competenze civiche che favoriscano il cambiamento educativo e sociale per il tempo futuro, considerato uno dei "beni comuni" più grandi.

Livia Romano si confronta con padre Ernesto Balducci sul tema della democrazia e della pace, rileggendo l'ecumenismo creaturale al centro del suo progetto di un nuovo umanesimo planetario quale via per superare la crisi che attraversa le democrazie occidentali, dove la violenza e l'odio per l'altro sembrano prevalere sul dialogo e sul bene comune. Cittadinanza attiva e crisi della politica è il tema al centro del contributo di Antonia Rubini, che sottolinea come sia necessario ricostruire il rapporto tra scuola, famiglia e territorio, istituzioni che, pur nelle loro diverse funzioni, devono promuovere una sinergia tra i propri progetti per favorire la crescita e lo sviluppo della persona.

Anche Vincenzo Nunzio Scalcione approfondisce il tema della cittadinanza attiva quale condizione politica e conquista educativa, prendendo in esame gli interventi educativi finalizzati alla promozione delle competenze di cittadinanza e individuando modelli di progettazione e di valutazione didattica. Chiude il volume Federico Zamengo con un contributo dedicato alla comunità educante quale comunità politica, riscoprendo il valore della comunità educante attraverso l'analisi della sua evoluzione, della sua identità e delle possibili pratiche affinché questa possa diventare uno spazio generativo di una cultura pedagogica condotta capace di orientare le decisioni pubbliche.

Michele Aglieri - Rita Locatelli

*Educazione permanente e città educativa.
L'attualità del Rapporto Faure a cinquant'anni
dalla sua pubblicazione¹*

1. Educazione permanente e città educativa nel Rapporto Faure

L’“educazione permanente” (*éducation permanente*) e la “città educativa” (*cité éducative*) rappresentarono i concetti principali su cui si basò il lavoro della Commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo istituita dall’UNESCO nel 1971 che portò alla pubblicazione del Rapporto *Learning to be: the world of education today and tomorrow*², più comunemente noto come *Rapporto Faure* dal nome di Edgar Faure che presiedette quella Commissione. L’importanza di questi due concetti era riferibile alla consapevolezza sempre più diffusa intorno agli anni Sessanta e Settanta dei limiti dell’approccio tradizionale alla scolarizzazione e all’educazione più in generale e alla necessità di una loro rivisitazione. L’idea di educazione permanente, che si diffuse in Francia negli anni Sessanta³, salì alla ribalta negli ambienti educativi e governativi come strategia educativa dello Stato sociale del secondo dopoguerra e si fondava sull’idea di diffondere una democrazia della cultura nel solco dell’umanesimo illuminista e della filosofia esistenziale, strettamente collegata a una visione democratica della società caratterizzata da una

¹ Il testo è stato elaborato in modo congiunto dagli autori. Nella stesura, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuirsi a Rita Locatelli e i parr. 3 e 4 a Michele Aglieri.

² E. Faure et al., *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, UNESCO, Parigi 1972. Il Rapporto è stato tradotto in italiano l’anno successivo con il titolo: *Rapporto sulle strategie dell’educazione* e pubblicato da Armando-UNESCO.

³ B. J. Hake, *Éducation permanente in France en route to ‘permanent education’ at the Council of Europe? Revisiting a projet social to create ‘a long life of learning’*, «History of Education», 47, 6 (2018).

forte presenza della cittadinanza attiva⁴. Inoltre, le proteste studentesche degli anni Sessanta, in particolare gli “événements” del maggio 1968 in Francia contro il sistema capitalistico e il sistema educativo elitaro, costrinsero le società del mondo intero ad affrontare i «problemi della società moderna»⁵. L’educazione permanente ebbe quindi una sua storia in Francia prima di entrare a far parte del pensiero educativo dell’UNESCO. Edgar Faure fu il promotore di alcune riforme educative che seguirono gli eventi del Sessantotto. In particolare, la *loi d’orientation* del 1968 (o legge Faure) promosse una riforma del sistema universitario in linea con una visione di cambiamento sociale più ampio, atto anche a favorire l’accesso all’educazione permanente da parte dei lavoratori.

Nel *Rapporto Faure*, l’educazione permanente rappresentava una “reale democratizzazione degli strumenti di conoscenza”⁶ (UNESCO, 1972a, p. 18). Sebbene questo concetto fosse radicato nel movimento della *Resistenza* e dell’educazione popolare francese e avesse svolto un ruolo importante nelle riforme educative dopo la crisi del maggio 1968, rifletteva anche le influenze dei movimenti internazionali per l’educazione degli adulti.

Se l’istruzione non può più costituire un “tutto” definitivo che viene dispensato e ricevuto prima di entrare nella vita adulta, indipendentemente dal livello di questo bagaglio intellettuale e dall’età in cui viene acquisito, allora è necessario riconsiderare i sistemi educativi nel loro complesso e la loro stessa progettazione. [...] Se l’apprendimento è un affare di tutta la vita, sia nella sua durata che nella sua diversità, così come di un’intera società, sia per quanto riguarda le sue risorse educative che quelle sociali ed economiche, allora si deve andare oltre la necessaria revisione dei “sistemi educativi” e pensare a una città educativa. Questa è la vera dimensione della sfida educativa di domani⁷.

Il Rapporto auspicava la creazione di una “città educativa” o “società dell’apprendimento” (la cosiddetta *cité éducative* nell’originale francese o

⁴ M. Elfert, *UNESCO’s utopia of lifelong learning. An intellectual history*, Routledge, Londra/New York 2018.

⁵ M. Schmelzer, *The crisis before the crisis: The ‘problems of modern society’ and the OECD, 1968-74*, «European Review of History: Revue européenne d’histoire», 19, 6 (2012).

⁶ E. Faure et al., cit., p. 18.

⁷ *Ibi*, p. XXXIII. Traduzione degli autori.

learning society nella versione inglese), un riferimento alla polis greca, la società ideale dei cittadini finalizzata al bene comune. Ma, a differenza dell'antica Grecia, la società dell'apprendimento proposta dalla Commissione Faure avrebbe garantito l'istruzione non solo alle élite privilegiate, ma anche opportunità di apprendimento per tutti nel corso della vita, dentro e fuori le istituzioni. Questo sistema educativo – o meglio, “antisistema” – avrebbe reso giustizia «all'intero essere umano in tutte le sue dimensioni, che sono troppo vaste e complesse per essere contenute nei limiti di un qualsiasi ‘sistema’, nel senso statico e non evolutivo della parola»⁸.

La prospettiva dell'educazione permanente e della città educativa si inseriva all'interno di una nuova visione del contratto sociale che era stata teorizzata dallo stesso Edgar Faure tra gli anni Sessanta e Settanta, e che fornì le basi per la formulazione di un nuovo rapporto tra l'educazione e la società. È importante, pertanto, ricostruire il quadro concettuale del nuovo contratto sociale ideato da Faure e le sue interrelazioni con le nozioni di educazione permanente e di città educativa. Ciò si rende ancora più necessario alla luce della proposta di un nuovo contratto sociale per l'educazione da parte della Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione istituita su mandato dell'UNESCO nel 2020 che ha portato alla pubblicazione del nuovo Rapporto *Reimagining our Futures Together: a new social contract for education*⁹ (di seguito *Rapporto sui Futuri dell'Educazione*).

2. Il nuovo contratto sociale per l'educazione: dal Rapporto Faure al Rapporto sui Futuri dell'educazione

Il nuovo contratto sociale elaborato da Edgar Faure negli anni Sessanta e riproposto all'inizio degli anni Settanta era il risultato del suo lavoro di politico e intellettuale attivo nella Francia del secondo dopoguerra¹⁰.

⁸ *Ibi*, p. 161. Traduzione degli autori.

⁹ International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi 2021.

¹⁰ E. Faure, *Ce que je crois*, Éditions Bernard Grasset, Parigi 1971.

Sebbene non sia stato esplicitamente menzionato nel *Rapporto Faure* del 1972, questa idea costituì la base delle analisi e delle riflessioni sull'urgenza di ripensare radicalmente i sistemi di apprendimento in una prospettiva di educazione permanente. L'idea rappresentava un'evoluzione del contratto sociale elaborato da Jean-Jacques Rousseau. Secondo Faure, infatti, «il primo contratto sociale era un contratto di sicurezza. Il secondo è un contratto di progresso»¹¹. In questo senso, il nuovo contratto sociale forniva un quadro moderno per ristabilire il rapporto tra educazione e società, basato sul principio di democrazia educativa per il quale uomini e donne erano considerati veri e propri agenti di cambiamento, da qui l'importanza di garantire opportunità educative per l'intero arco della vita in una prospettiva partecipata all'interno di una città educativa.

A cinquant'anni dalla pubblicazione del *Rapporto Faure*, le sfide che i sistemi educativi devono affrontare in tutto il mondo non sembrano essere cambiate in modo sostanziale. Tuttavia, i problemi ambientali, l'accelerazione tecnologica e il suo impatto sulle condizioni umane e sul mondo del lavoro in rapida evoluzione e, in aggiunta, la crisi dell'istruzione hanno acquisito nuovo impulso. L'idea di un nuovo contratto sociale è stata recentemente proposta come quadro di riferimento per affrontare le questioni che riguardano gli obiettivi e l'organizzazione dell'educazione nel mondo. Secondo la visione delineata nel Rapporto della Commissione Internazionale dell'UNESCO sui Futuri dell'Educazione pubblicato nel novembre 2021, un nuovo contratto sociale per l'educazione è considerato essenziale per ripensare il nostro futuro, per riparare alle ingiustizie del passato e per costruire un pianeta più equo e sostenibile. La necessità di ristabilire un nuovo contratto sociale per l'educazione si basa sulla consapevolezza che il contratto del XIX e XX secolo non è più valido. La Commissione suggerisce che un nuovo contratto sociale per l'educazione debba favorire una profonda revisione dei «principi di organizzazione dell'apprendimento» nelle aree della pedagogia, del curricolo, dell'insegnamento, della scuola e dell'organizzazione dei sistemi educativi¹². I principi che dovrebbero governare questo nuovo contratto sociale per l'educazione, che riafferma la natura

¹¹ E. Faure, *Pour un nouveau contrat social*, Seuil, Paris 1973, p. 90.

¹² International Commission on the Futures of Education, cit., pp. 46-47.

relazionale dell’educazione in contrasto ad approcci più strumentali o utilitaristici, sono il diritto ad un’educazione di qualità per tutto l’arco della vita e l’educazione come impegno collettivo e bene comune. Questi due principi – che pongono l’accento sulla dimensione “continua” e “collettiva” dell’educazione, intesa come responsabilità condivisa tra le diverse agenzie educative e formative – risultano in chiara continuità con le nozioni principali contenute nel *Rapporto Faure* oggetto di questo contributo: l’educazione permanente e la città educativa.

Sia il *Rapporto Faure* sia quello sui *Futuri dell’Educazione* delineano una visione umanistica dell’educazione e favoriscono il ripensamento dei sistemi educativi sulla base di principi di uguaglianza di opportunità, inclusione e giustizia sociale. Tuttavia, è opportuno ricordare che il Rapporto Faure ebbe uno scarso impatto dal punto di vista della riformulazione delle politiche educative nel mondo. Ciò è stato imputato ai cambiamenti nella politica economica avvenuti a seguito della crisi petrolifera di fine anni Settanta che favorirono la diffusione delle teorie neoliberiste orientate al mercato per le quali l’educazione era intesa principalmente come «un mezzo di riproduzione sociale [...] e non di democratizzazione» e si opponevano, pertanto, alla natura egualitaria e alla partecipazione attiva nella società che l’idea di educazione permanente comportava¹³. Inoltre, è stato sottolineato come in entrambi i Rapporti manchi un’analisi strutturale degli ostacoli all’implementazione del “nuovo contratto sociale” e come la definizione di alcuni concetti in essi contenuti sia a tratti vaga o imprecisa¹⁴. Così come nel *Rapporto Faure* i tentativi di rendere attuabili le idee di educazione permanente e città educativa si concentrarono principalmente sugli aspetti pedagogici e curricolari¹⁵, anche nel *Rapporto sui Futuri dell’Educazione* mancano precisi riferimenti circa l’importanza di concepire ogni processo educativo e di insegnamento inserito all’interno una esplicita prospettiva politica.

¹³ E. Gelpi, *Lifelong education: Opportunities and obstacles*, «International Journal of Lifelong Education», 3/2 (1984), p. 83.

¹⁴ Si pensi ad esempio alla definizione poco esaustiva del “nuovo contratto sociale” o del principio del principio di “educazione come bene comune” contenuta nel Rapporto sui Futuri dell’Educazione.

¹⁵ R. Dave, *Lifelong education and school curriculum*, «UIE Monographs» 1. Hamburg: UNESCO Institute for Education (1973).

L'assenza di queste riflessioni fa sì che il lavoro dell'UNESCO rischi di rimanere perlopiù ideale o evocativo senza che vengano indicate strategie pratiche di attuazione¹⁶.

In una prospettiva di educazione permanente e di città educativa, l'espansione del contratto sociale si basa sul riconoscimento del valore e dei contributi che derivano dagli approcci informali e non formali all'apprendimento, necessari per l'evoluzione dello stato sociale e per la riduzione delle disuguaglianze. È quindi opportuno interrogarsi sul ruolo che possono giocare, direttamente o indirettamente, le diverse forme educative che si sviluppano nell'intero arco della vita e in diversi luoghi, e di come le responsabilità tra i diversi attori coinvolti possano essere distribuite al fine di promuovere sistemi educativi più equi e inclusivi all'interno di un nuovo contratto sociale per l'educazione. La riflessione sul “sistema formativo integrato” può fornire elementi utili per riattualizzare e dare concretezza ai concetti di “educazione permanente” e di “città educativa”, tenendo conto della crescente complessità nella *governance* educativa odierna.

3. Riverberi: il sistema formativo integrato e la città

La rilettura del *Rapporto Faure* permette di volgere lo sguardo alla possibilità di riattualizzare temi di un passato fiorente dal punto di vista della riflessione educativa, quello degli anni Sessanta-Settanta che oggi, in tempi di smarrimento dinanzi alle crisi politiche, sociali e culturali in un clima di eterogenesi dei fini di cui siamo spettatori, tende a tornare di attualità, rendendo urgente la rimodellizzazione di un paradigma di riferimento e i suoi possibili strumenti e percorsi operativi. L'UNESCO, attraverso il già menzionato Rapporto sui *Futuri dell'educazione* e gli impegni nel «fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti» (Obiettivo 4 dell'Agenda 2030)¹⁷, traccia oggi un

¹⁶ M. Elfert - P. Morris, *The Long Shadow Between the Vision and the Reality: A Review of the UNESCO Report “Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education”*, «Quaderni di pedagogia della scuola» 2/1 (2022).

¹⁷ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 2015.

sistema di incombenze che mettono al centro, nel rispetto delle governanze locali, la progettazione compartecipata di contesti educativi inclusivi e permanenti.

Nella letteratura pedagogica, l'idea di formazione permanente trova nutrimento nel principio di un «“disegno” organicamente percepito e di una progettualità pedagogico-sociale precisa ed esplicita»¹⁸ secondo cui la proposta, tutt'altro che univoca e anzi arricchitasi nel tempo di numerose sollecitazioni e sperimentazioni, ha spesso preso il nome di “sistema formativo integrato”. Quest'ultimo, in termini generali, si basa su un patto fra le componenti sociali e istituzionali presenti in un dato territorio, per condividere il progetto di una società-ambiente in cui tutte le realtà capaci di intenzionalità educativa potenzino la propria «dominanza formativa»¹⁹ e collaborino in una prospettiva di educazione permanente e integrale della persona²⁰. Il riferimento territoriale prediletto dalla maggior parte delle proposte rimane lo spazio della città.

Quella della “città educativa” è un’utopia che oggi appare dirimente nel bisogno di superamento di spazi asfittici, inquinati, fatti di strade che portano a destini aleatori, di contesti a misura mercantile. Una città, inoltre, che separa drammaticamente il luogo formale dell’imparare, la scuola, dal mondo dell’esperienza quotidiana. A questo «mostro e/o angelo»²¹, oggi solo un’etica della responsabilità umana può ridare un senso antropologico e una desiderabilità pedagogica. Nella consapevolezza, inoltre, che «da città contemporanea ha bisogno di educazione»²², è nella stessa idea di sistema formativo integrato e nell’alveo del principio della comunità educante che nasce l’utopia di «natura eminentemen-

¹⁸ C. Scurati, *Segnali e punti di riferimento*, in Id. (a cura di), *L’educazione extrascolastica*, La Scuola, Brescia 1986, pp. 5-6.

¹⁹ L'espressione, utilizzata da Franco Frabboni, rimanda alla lettura del modello da lui proposto di Sistema formativo integrato. Per una sintesi, si può consultare: Frabboni - F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari-Roma 2003, pp. 185-240.

²⁰ Per una definizione più articolata del tema, si veda M. Aglieri, *Sistema formativo integrato* in M. Amadini et al., *Parole per educare. Studi in onore di Luigi Pati*-Volume 1, Vita e Pensiero, Milano 2022, pp. 237-244.

²¹ F. Frabboni, cit., p. 196.

²² M. Gennari, *Semantica della città e educazione*, Marsilio, Venezia 1995, p. 101.

te progettuale»²³ della città educativa. Essa si presta quale «sorta di ideale regolativo, finalizzato alla costruzione di un contesto fecondo, frutto di un insieme di processi di intima compenetrazione tra educazione e tessuto sociale, politico ed economico, nelle cellule familiari nella vita pubblica»²⁴.

Più estesamente, si staglia nel ragionamento la categoria pedagogica della «società come ordine educante», così come delineata da Aldo Agazzi, poggiante sull'opera di «corpi primari» – famiglia e chiesa – e «intermedi» – non solo la scuola, ma anche il governo, le associazioni, i media etc. – ispirati «a principi generali validi e comuni, operando ciascuno nel concreto dei propri fini e del proprio quadro d'azione, ma in un contesto di coerenza»²⁵.

Una società “educante” capace di dare valore a tutte le possibilità, i contesti – formale, non formale, informale – e all’intero arco della vita allora appare l’utopia da inverare per la realizzazione di un nuovo contratto sociale come auspicato dall’UNESCO. Oppure una società “educativa”, come proposto all’interno di una sintesi critica di Cesare Scurati, in cui l’opzione di uno o dell’altro aggettivo rimanderebbe da un lato al carattere sempre formativo dell’accadere di un fatto (e quindi anche della vita di una città con le sue caratteristiche) – “educante” appunto – dall’altro all’emergere di spazi di intenzionalità pedagogica all’interno di un qualsiasi contesto sociale o comunitario – ovvero lo spazio dell’ “educativo”²⁶. Se è vero che «il verificarsi materiale di un fatto non ne stabilisce mai l’automatica inclusione nella ‘forma’ della legittimazione pedagogica», possiamo decidere di utilizzare le parole che vogliamo e accettare l’aggettivazione che la stessa cultura pedagogica ha reso più popolare, a patto che della suddetta distinzione si tenga presente dinanzi alle derive della sovradeterminazione economica, dell’egemonia

²³ N. Bassano, *La città educativa. Un’idea che si trasforma*, Armando, Roma 2021, p. 106.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in A.A.V.V., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, La Scuola, Brescia 1965, pp. 31-32. Per una rilettura critica si veda L. Pati, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 28-47.

²⁶ C. Scurati, *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2007 e Id., *La comunità educante oggi in Italia: l’evoluzione e le prospettive*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), La Scuola, Brescia 2008, pp. 46-59.

individualistica e delle soluzioni opportunistiche o di facciata che tutt'al più possono portare a un *maquillage* cittadino, non certo ad un'opera rivoluzionaria e umanamente qualificabile nel senso più alto.

Una considerazione va fatta anche rispetto al ruolo della scuola. È evidente quanto gli echi antiauthoritari e dei descolarizzatori abbiano avuto un ruolo all'interno del processo di maturazione delle idee che qui consideriamo. Ma una matura descolarizzazione non dimentica il ruolo fondamentale, seppur decentrato, della scuola (e anche il *Rapporto Faure* ce lo ricorda²⁷), aperta al territorio e alla città con il compito di «diventare spazio in cui imparare a porsi in ascolto, adottare una pluralità di linguaggi, apprendere ad apprendere ed autocorreggersi, condividere conoscenze e competenze, partecipare attivamente e responsabilmente, fondando questi traguardi sul rispetto dell'alterità umana e spaziale»²⁸.

In virtù di queste considerazioni, crediamo che, in particolare il nostro Paese, vi sia bisogno di rinnovare la scuola non necessariamente attraverso riforme bensì grazie a un investimento massiccio in professionalità. Anche nell'ideale libertario di una «educazione dell'esperienza diffusa, o, più semplicemente, educazione diffusa, o ancora scuola ma scuola diffusa» delineato da Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli²⁹, si ha chiaro che

la figura dell'insegnante cambierà radicalmente, è ovvio. Anche questo non può che essere un compito lungo, da favorire attraverso specifici corsi di formazione ma soprattutto attraverso una politica di selezione delle attitudini, delle volontà, delle passioni. Non si può immaginare una figura adulta che lavori in questi contesti trascinando con sé le rigidità di funzionamento della scuola tradizionale. Nell'educazione diffusa c'è bisogno di ricercatori, di attivatori, di esploratori, di guide³⁰.

Perché una scuola che non funziona mina il funzionamento di tutto il sistema.

²⁷ E. Faure et al., *op. cit.*, pp. 38-40.

²⁸ M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2012, p. 117.

²⁹ P. Mottana - G. Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios, Trieste 2018, p. 17.

³⁰ *Ibi*, pp. 32-33.

4. *Tra utopia e futuro*

Il ritorno culturale delle sollecitazioni brevemente esaminate in questo contributo – non solo all’interno dei rapporti UNESCO ma altresì nelle proposte politiche (si pensi, nel nostro contesto, al DDL n. 2013 del 2021) e nella riflessione pedagogica recente – denota da un lato la presa di consapevolezza di una crisi dell’educativo, dall’altro lato il ritardo nel tramutare quelle che sono per lo più utopie pedagogiche o sporadiche – anche se spesso fortunate – sperimentazioni in pratiche diffuse. Oggi, la ripresa necessaria di un dibattito fiorente sulla scuola a tempo pieno, il rafforzamento dei dispositivi di *service learning*, dei patti educativi di comunità e delle scuole polo, le esperienze nate nel novero dell’Associazione Internazionale delle Città Educative o delle Città dei bambini costituiscono una base di partenza per la proliferazione di professionalità, presenze e sensibilità educative.

Rimane comunque lontano, almeno per il momento, l’inveramento di una maturazione pedagogica di istituzioni e attori sociali il cui carattere formativo è innegabile al di là di sensibilità, sguardi politici e riflessioni di contrasto. In tempi di acuita crisi come quelli attuali, il primo passo sarebbe – a nostro avviso – il recupero di una capacità di convocazione politica da parte della pedagogia e della riflessione educativa, in cui – se assumiamo come vero che l’uomo «non può mai essere fatto diventare funzione di qualcos’altro che non sia se stesso nella sua umanità e dignità»³¹ – è nella scienza pedagogica e in uno sguardo umanistico – e anche l’UNESCO ce lo ricorda – che si trovano i principi, le mediazioni, gli strumenti e le professioni.

³¹ A. Agazzi, *op. cit.*, p. 25.

Fabio Alba

*Riconoscersi cittadini per vivere da cittadini.
Lo Ius Scholae, una via essenziale per una scuola
inclusiva e educante*

La cittadinanza è innanzitutto un esercizio di libertà. Nei molteplici mondi dell'educazione, la cittadinanza si configura come una ricerca costante di un *desiderio del bene comune universale* che secondo M. Toso: «è essenzialmente relativo al bene umano integrato, concretamente determinabile sulla base di una scala di valori»¹. In tal senso, è possibile parlare della cittadinanza come di un bene comune e universale che parte da una “politica del pensare”² e si pone come valore primo l'accessione delle persone alla loro libertà di sviluppo³.

Ora, una politica che permetta agli esseri umani in generale, e in particolare ai soggetti migranti, l'accessione alla libertà di sviluppo, che come sappiamo necessita di essere connotata in un contesto di vita ospitante in cui la persona può sentirsi parte di una comunità e riconoscere di appartenere ad una storia e ad un progetto comune con le differenze che la abitano, è una politica che pone alla base del pensiero e dell'azione la valorizzazione nel soggetto del proprio senso di appartenenza. Non vi è dubbio che esiste un legame fecondo fra l'appartenenza a una comunità e la responsabilità verso di essa, poiché se la responsabilità evoca nel soggetto la capacità di saper convivere con la complessità dei contesti comunitari, il sentirsi appartenere alla vita comunitaria legittima e motiva le sue decisioni nel pieno rispetto di quelle degli altri, in un

¹ M. Toso, *Il bene comune e la sua dimensione antropologico-etica*, in G. Quinzi - U. Montisci - M. Toso (a cura di), *Alla ricerca del bene comune. Prospettive teoriche e implicazioni pedagogiche per una nuova solidarietà*, LAS, Roma 2008, p. 22.

² L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, pp. 71-123.

³ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1948, p. 24.

progetto di cooperazione comune. Ne deriva, quindi, che il processo di *costruzione della cittadinanza*, ossia quel percorso che porta ad individuare e far propri quegli atti individuali e collettivi con cui i soggetti si percepiscono come cittadini attivi, non avviene per concessione dall'alto, ma è piuttosto un lavoro fecondo e costante di riconoscimento delle forme reali e possibili di cittadinanza che prendono avvio dal basso⁴.

Ed è in tale prospettiva di pensiero che si muove il presente contributo, che ha come scopo quello di offrire una riflessione sulla necessità di favorire processi inclusivi di educazione alla cittadinanza per studenti migranti di seconda e terza generazione che frequentano le nostre scuole. In particolare, la riflessione verte sull'emergenza educativa vissuta da migliaia di adolescenti, e non solo, legata alla negazione della cittadinanza nella formula dello *Ius Scholae*. Si tratta di una negazione di diritti che incide sulla vita del migrante non soltanto dal punto di vista giudico ma anche, e soprattutto, dal punto di vista sociale e educativo. Di certo, il riconoscimento di questa forma di cittadinanza è un mezzo essenziale e fondamentale di inclusione politica, oltre che scolastica e comunitaria, poiché, specie per le scuole, può rappresentare un mezzo per favorire *nuove* forme di orientamento generativo.

1. Lo Isu Scholae come riconoscimento di un diritto “dal basso”

È consapevolezza, oramai acquisita da gran parte di coloro che a vario titolo operano nei contesti educativi scolastici ed extrascolastici multiculturali, che le migrazioni sono un dato di fatto e che sin dalle sue origini l'essere umano è stato e continua ancora oggi ad essere un soggetto *in migrazione*. Stando a questo dato di fatto, un primo aspetto importante per questa riflessione riguarda il fatto che si tratta di spostamenti fisici di esseri umani da una parte all'altra del globo terrestre che si modificano continuamente sia per via del tempo che per effetto della globalizzazione economica, così come anche per effetto dei cambia-

⁴ M. Tarozzi - C. A. Torres (a cura di), *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspective*, Bloomsbury, London 2018; E. Isin - G. Nielsen (a cura di), *Acts of Citizenship*, Zed Books, London 2008.

menti demografici, politici e sociali di uno Stato⁵. Quello del migrante è un *corpo in movimento* che porta con sé sogni, desideri e aspettative di vita legati alla sua storia passata, così come sogni e desideri legati a quella futura che dovrà *riscrivere* nel nuovo paese ospitante⁶.

Dal punto di vista della letteratura di riferimento, grazie al contributo offertoci da autori come Karl Marx (1818-1883) e George Simmel (1858-1918)⁷, che fanno riferimento al periodo storico a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento, sappiamo che l'immigrazione è *in primis* una questione di definizione di confini tra un “noi” e un “loro”. In questo confine, all'interno del “noi” si è soliti inserire coloro che sono identificabili come *nostri amici*, ossia quelli che sono accolti con benevolenza e proiettati a diventare futuri cittadini, viceversa, dentro la categoria del “loro”, cioè *gli altri*, si è soliti collocare coloro i quali difficilmente noi desideriamo vedere insediati nelle nostre comunità⁸. È una questione, specie per le società accoglienti, di prospettiva sia politica che di azione concreta, in cui da una parte troviamo coloro i quali prestano il proprio bagaglio conoscitivo e professionale al fine di generare spazi di vita inclusivi, secondo una prospettiva di dialogo tra *noi* e *loro* assunta dalle parti coinvolte in chiave processuale, dinamica e plurale⁹, dall'altra, troviamo coloro che spinti da nuove ed inedite idee per alcuni versi sovraniste ritengono sia buono “aiutarli a casa loro”, generando nelle coscienze di molti l'affermarsi di un atteggiamento sempre più diffuso di xenofobia che può sfociare in forme di razzismo¹⁰.

⁵ S. Castles - M. J. Miller, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, Guilford Press, New York 1993; A. Giddens, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna 1994; T. Levitt, *The Globalization of Markets*, «Harvard Business Review», 1993.

⁶ F. Alba, *Il corpo «straniero» nei contesti formativi e lavorativi della nostra società*, in A. Bellingeri - G. D'Addelfio - L. Romano - E. Sidoti - M. Vinciguerra, *Percorsi di Pedagogia Generale*, UTET Università, Milano 2022, pp. 229-239.

⁷ G. Pollini - G. Scidà, *Sociologia delle migrazioni*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp. 37-45; I. Camozzi, *Sociologia delle relazioni interculturali*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 37-42.

⁸ E. Balibar, *Strangers as enemies. Walls all over the world, and how to tear them down*, in «Mondi Migranti», 6 (1), 2012, pp. 7-25.

⁹ I. Bolognesi - S. Lorenzini, *Pedagogia interculturale. Prejudizi, razzismi, impegno educativo*, Bononia University Press, Bologna 2017.

¹⁰ M. Aime (a cura di), *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Einaudi, Torino 2016; S. Lorenzini - M. Cardellini, (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica*

Ora, nei molteplici mondi che la vita offre, ed in particolare nei mondi delle migrazioni, notiamo che *l'altro*, cioè quella persona che “ci guarda e ci riguarda”¹¹, attribuisce alla propria soggettività diversi significati che di volta in volta si delineano e si mostrano nei contesti di vita che egli ha vissuto in passato o che sta vivendo nel tempo presente. Si tratta di un desiderio di appartenenza, quello del soggetto *altro*, che stando ad affermazioni espresse da parte di chi vorrebbe rivendicare le proprie “tradizioni culturali”, talvolta da difendere rispetto a questo *altro* inteso come *invasore*, può diventare oggetto di logiche di esclusione dello stesso dalla partecipazione civile¹². Forse perché stando al significato stesso che si attribuisce alla parola *origine*, la quale parola, specie nel sapere incorporato nelle comunità¹³, è legata a situazioni concrete in cui bisogna “difendere una identità e una cultura nostra” da parte di coloro che vorrebbero rubarcela, essa tende ad evocare aspetti che pongono le basi per l’emersione di ideologie esclusivistiche. Ed è quello che avviene di fronte al rischio, o alla presunta minaccia, di un’invasione dei nostri confini da parte di un soggetto che porta con sé aspetti culturali e linguistici differenti.

Quella dell’origine è una condizione costitutiva del migrante che lo porta ad assumere su di sé sia l’aspetto riguardante l’*inizio*, ossia il momento stesso in cui prende forma il progetto migratorio che cela aspetti di vita concreta e futura non ancora visibili, sia quello riguardante la *causa*, cioè l’insieme di elementi casuali, strettamente legati alle motivazioni personali e familiari, che motivano il *perché* di quell’inizio, ossia di quel percorso di vita intrapreso¹⁴. Pertanto, la poca comprensione degli aspetti di vita sia passati che presenti del migrante, può condurre gli autoctoni a mostrare delle ambiguità circa la comprensione stessa di origine che lo stesso migrante attri-

per l’impegno interculturale e antirazzista, Franco Angeli, Milano 2018; M. Santerini, *La mente ostile. Forme dell’odio contemporaneo*, Raffaello Cortina, Milano 2021.

¹¹ Cfr. E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull’esteriorità*, Jaca Book, Milano 2018.

¹² M. Santerini, *La mente ostile. Forme dell’odio contemporaneo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2021.

¹³ G. D’Addelfio, *La pedagogia spontanea*, in A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017, p. 135.

¹⁴ M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1969, p. 44.

buisce al suo percorso storico e di vita, con il rischio, da parte degli autoctoni, di attribuire giudizi, talvolta spinti da un *presunto buon senso*, che spingono a pensare il migrante come colui o colei che ha alle spalle una esperienza di vita dettata da un *inizio*, che è la *presunta* condizione di svantaggio economico e sociale, e da una *causa*, ossia il fatto di attribuire allo stesso il connotato di essere un soggetto portatore di *presunte sventure*.

Adesso, stando al dibattito pubblico attuale in merito se sia giusto o meno riconoscere la cittadinanza ai migranti regolari con le sue diverse sfumature¹⁵, la questione di fondo che muove la presente trattazione è la seguente: la cittadinanza, ovvero il riconoscimento della stessa, è un premio da attribuire nei momenti in cui si riconosce a specifici soggetti migranti lo *status di cosiddetti eroi*, o è un diritto e dovere che il gruppo di maggioranza è chiamato a definire nei confronti dei gruppi di minoranza?

Di certo, sin da sempre i migranti pongono alle comunità ospitanti una serie di questioni circa le possibili forme reali di accoglienza, così come sulle possibili forme di cittadinanza. A riguardo della cittadinanza, essa appare come un istituto giuridico di per sé ambiguo poiché è come l'ago della bussola in cui da un lato la sua sussistenza è centrale per favorire processi di inclusione, dall'altra, la stessa potrebbe divenire precursore di forme di esclusione per coloro tra i soggetti migranti che non rientrano nei cosiddetti “confini interni” delle compagni nazionali¹⁶. Sta di fatto che la questione della cittadinanza è principalmente

¹⁵ I criteri con cui la legge attribuisce la cittadinanza sono diversi. I più utilizzati sono il diritto del sangue (*ius sanguinis*) e il diritto del territorio (*ius soli*). Il primo criterio prevede che cittadino sia colui che nasce da genitori o da almeno un genitore cittadino. Il secondo criterio prevede che cittadino sia colui che nasce nel territorio dello Stato: se una persona nasce nel territorio dello Stato ne acquista automaticamente la cittadinanza. La legge italiana non solo attribuisce di diritto la cittadinanza a chiunque nasca da almeno un genitore cittadino italiano, ma prevede che l'interessato conservi la cittadinanza anche se lascia definitivamente il territorio dello Stato. https://www1.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/old_servizi/legislazione/cittadinanza/legislazione_30.html

¹⁶ C. Joppke, *Citizenship and Immigration*, Polity Press, Cambridge 2010; M. Ambrosini, *Non passa lo straniero? Le politiche migratorie tra sovranità e nazionalismo*, Cittadella, Assisi 2014.

una questione di interesse prettamente politico. Con ciò si vuole indicare quell'interesse che fa capo alla comunità politica; in altri termini, ciò che comunemente gli anglosassoni chiamano *polity*¹⁷. Si comprende, adesso, il motivo per il quale quello della cittadinanza è un concetto teorico di per sé ambiguo. Difatti, se da un lato la cittadinanza è invocata per esprimere un'ideale di appartenenza democratica, come ad esempio è avvenuto nel dibattito politico degli ultimi mesi in relazione allo *Ius Scholae* per i giovani migranti che frequentano le nostre scuole, dall'altra, la stessa idea di cittadinanza, assunta in chiave inclusiva e generativa, si scontra con una visione di cittadinanza universale che esclude, nel concreto dei confini nazionali, la possibilità per molti di loro di poter diventare realmente e concretamente cittadini italiani. La giustificazione di questa esclusione è dettata dal fatto che, per molti autoctoni, loro, cioè i migranti, “godono già di una qualche forma di protezione riconosciuta dal nostro Paese” e pertanto non è urgente pensare di attribuire loro “un'altra forma di cittadinanza”.

Ciò nonostante, i recenti fenomeni migratori sollecitano il legislatore affinché si adotti una visione processuale e dinamica della cittadinanza che, a partire dal basso e dalle esperienze vissute dal basso, superi lo schema inclusione/esclusione, dando così la possibilità ai migranti di vedersi riconosciuti i diritti che progrediscono col passare del tempo, fino ad arrivare ad una naturalizzazione della loro presenza nel Paese¹⁸.

Ed è in questo orizzonte di riflessione che si inserisce il tema del riconoscimento della cittadinanza attraverso lo *Ius Scholae*. Tale formula è possibile nella misura in cui dal punto di vista educativo si attui un passaggio sostanziale di veduta e di pensiero rispetto al fatto che vi è una stretta interazione tra la cittadinanza e le forme di orientamento possibili: l'una è strettamente legata all'altra, e in questo reciproco coin-

¹⁷ D. Block, *Citizenship, education and global spaces*, in «Language and Intercultural Communication», Volume 11, Routledge, Londra, 2011, pp. 161-169; J. Gundara - S. Jacobs (a cura di), *Intercultural Europe: Diversity and Social Policy*, Routledge, Londra, 2019; Y-K. Cha - S-H. Ham, *Educating Supranational Citizens: The Rise of English in Curricular Policies*, in Y-K. Cha - J. Gundara - S-H. Ham, M. Lee, *Multicultural Education in Glocal Perspectives. Policy and Institutionalization*, Springer, Berlino 2017, pp. 41-60.

¹⁸ M. Ambrosini, *Cittadinanza formale e cittadinanza dal basso. Un rapporto dinamico*, in «SocietàMutamentoPolitica», vol. 7, n. 13, 2016, p. 85.

volgimento bisogna consolidare l'idea della centralità del soggetto in formazione¹⁹.

2. *Cittadinanza e orientamento formativo: due facce della stessa medaglia*

La politicizzazione pubblica, con evidenti picchi di estremizzazione e polarizzazione di idee, circa il dibattito sulla legge della cittadinanza nella formula dello *Ius soli* da rivedere e dello *Ius scholae* da favorire è di certo il segnale di una spia non correttamente funzionante all'interno della nostra società, nonostante gli ultimi interventi legislativi sull'educazione civica e sulla necessità di favorire, a partire dalle scuole, reali percorsi di orientamento e inclusione per le nuove generazioni²⁰. Il rischio evidente per il nostro Paese è di non riuscire a intravvedere in un *nuovo* atto giuridico la possibilità di rafforzare la coesione sociale.

Tutto questo non avviene nemmeno di fronte a un dato oggettivo, ossia il fatto che nonostante il Covid-19 abbia influito negativamente sui percorsi formativi e scolastici di molti adolescenti migranti, nell'anno scolastico 2019/2020 il numero degli iscritti negli istituti secondari è aumentato del (+4,3%) nel primo grado e del (+2,8%) nel secondo grado²¹. Così come è in aumento il numero dei giovani con origini differenti iscritti nelle Università Italiane, grazie al fatto che essendo a loro volta figli di immigrati possono intraprendere il percorso universitario dopo che hanno terminato le scuole superiori. Ora, tenendo conto di questi dati oggettivi e del positivo, seppur lento, aumento degli alunni

¹⁹ D. Simeone, *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della dimensione di aiuto*, Vita e Pensiero, Brescia 2002; M.L. Savickas, *Life design: A paradigm for career intervention in the 21 st*, in «Journal of Employment counseling», 48 (4), pp. 179-181; M. Costa, *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*, in «Formazione & Insegnamento», vol. 2, 2016, pp. 63-78.

²⁰ In linea con la Legge del 20 agosto del 2019, n. 92 - Introduzione dell'insegnamento scolastico, dell'educazione civica. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

²¹ G. Demaio - F. Di Lecce, *A scuola o a casa: gli studenti di cittadinanza straniera durante la pandemia*, in AA.VV., *Dossier Statistico Immigrazione*, Inprinting srl, Roma 2021, pp. 219-223.

migranti iscritti nelle scuole, a riguardo dei potenziali aventi diritto di cittadinanza nella formula dello *Ius Scholae*, stando al Rapporto Annuale fornito dall'Istat al 1° gennaio 2022, ad oggi sono circa 280 mila²².

È lecito domandarsi adesso, sotto il profilo pedagogico, quanto sia importante e urgente che in seno alla comunità scientifica, così come all'interno della società civile, si pongano le basi affinché questo diritto venga riconosciuto²³. Si tratta di proiettare l'orizzonte di ricerca pedagogica, attraverso una prospettiva di pensiero interculturale, verso la consapevolezza che non è possibile prospettare percorsi di *orientamento formativo* per adolescenti migranti se sul piano politico non venga data loro la possibilità di diventare cittadini, e quindi di poter esercitare attivamente i propri diritti. Il migrante è un soggetto che nel pieno delle sue forze partecipa attivamente al progetto di inclusione, e compito primo di chi lo orienta è quello di agire intenzionalmente e strategicamente affinché il desiderio che l'adolescente in formazione manifesta possa trovare uno spazio di cura idoneo rispetto alle attività lavorative e sociali che lo stesso intende favorire, nella personale

²² Le indagini rese note dall'Istat fotografano una platea di migranti residenti che risponde ai requisiti della nascita in Italia o dell'arrivo prima del compimento dei 12 anni, più la continuità della presenza e frequenza di 5 anni di scuola. https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2022/07/08/istat-con-lo-ius-scholae-cittadinanza-italiana-a-280mila-ragazzi_0babac09-6c43-4bfe-8c98-479bc65d2a77.html#:~:text=Al%20primo%20genaio%202020%20oltre,in%20Italia%20da%20genitori%20stranieri&text=11%3A48%20Analisi-,Con%20lo%20ius%20scholae%20circa%20280mila%20ragazzi%20acquisirebbero%20la%20cittadinanza,nel%20suo%20Rapporto%20annuale%202022. Un aspetto importante è quello legato alla situazione del conflitto in atto in Ucraina. Ai fini di garantire una maggiore protezione ai profughi che arrivano in Italia dall'Ucraina, questi cittadini che si trovano nel territorio della Repubblica, e che abbiano presentato dal mese di febbraio 2022 istanza per l'acquisto o la concessione della cittadinanza italiana, sono esonerati dall'esibizione dell'atto di nascita e del certificato penale dello Stato di origine sino alla cessazione dello stato di emergenza, al termine del quale provvederanno alla regolarizzazione dell'istanza.

²³ Il tema della riforma della legge sulla cittadinanza, in relazione all'inserimento della formula dello *Ius Scholae*, è stato trattato dalla comunità scientifica pedagogica appartenente al gruppo di lavoro di Pedagogia Interculturale della Società Italiana di Pedagogia (SIPed) coordinato da Agostino Portera, Milena Santerini, Davide Zoleto. Il tema sulla necessità di favorire la riforma è stato affrontato all'interno di un evento dal titolo: “*Italiani senza cittadinanza: uno Jus Scholae? Dibattito sulle proposte di riforma della Legge 19/1992*”, tenutosi nella giornata di martedì 10 maggio 2022.

consapevolezza delle conseguenze che alcune scelte possono causare alla propria vita²⁴.

Gli studi, condotti sia in ambito pedagogico che psicologico, ci mostrano come la responsabilità è *in toto* agganciata alle opportunità del soggetto in formazione di sviluppare un processo riflessivo che lo rende di certo capace di attribuire un significato autentico a ciò che gli accade nella vita. Pertanto, vi è un legame simbiotico tra la responsabilità del soggetto in formazione, così come di chi lo orienta, e l'azione pratica, ossia l'agire educativo, poiché se la responsabilità evoca la capacità nel soggetto di saper convivere con la complessità del suo essere migrante accolto in un contesto comunitario e di vita del tutto nuovi, l'azione concreta, appresa grazie alle figure educative di riferimento, gli permette di orientare il proprio modo personale di vivere verso la scoperta dei valori che lo accomunano con la comunità ospitante²⁵. Compito dell'orientamento, specie per le nuove generazioni di adolescenti migranti, è di innescare in loro lo sviluppo di un pensiero critico, nonché riflessivo, mirato ai valori che gli stessi riconoscono come tali attraverso l'esperienza vissuta nel contesto comunitario ospitante, così come ai valori che gli stessi ereditano dal proprio Paese di origine. Il tutto deve essere motivato dal desiderio, dagli stessi nutriti e coltivato, di attribuire una donazione di senso autentico alla propria vita²⁶.

Per coloro i quali operano nei contesti scolastici multculturali, si tratta di affiancare l'adolescente in formazione affinché egli, grazie alla testimonianza degli adulti, possa trovare le forme possibili del suo *poder essere* e sviluppare, così, un'identità narrativa che gli permetta di intuire le scelte future che da intraprendere, grazie alla partecipazione attiva alla vita civile e comunitaria. Si può parlare, in tal senso, di un *orientamento*

²⁴ G. Zaniello, *La dimensione orientativa nella scuola del preadolescente*, in «Pedagogia e Vita», 6, 1999, p. 93; K. Montalbetti, *Mannale per la valutazione delle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*, Vita e Pensiero, Milano 2011; I. Loiodice, *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2004; A. Cunti, *L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie di intervento*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», 6 (2), 2018.

²⁵ L. Fabbri, *Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi*, in «Educational Reflective Practices», 1 (I-II), 2011, pp. 39-57.

²⁶ Cfr. P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

attentivo e generativo come di un orizzonte di senso che miri a mostrare all'adolescente in formazione un ideale di vita buona a cui egli deve ambire e che dovrà essere inteso dallo stesso sia come buono per sé che desiderabile per la fioritura della sua esistenza²⁷.

Gli sviluppi considerati nelle pagine precedenti hanno posto in rilievo il fatto che il riconoscimento della cittadinanza nella formula dello *Ius Scholae* per gli studenti migrati non è da intendere soltanto come un diritto che viene concesso dall'alto, come se fosse un premio da meritare, ma è un processo effettivo di pratiche di partecipazione attiva e comunitaria, di educazione civica e di orientamento che muove sia il migrante che l'intera comunità civile dal basso²⁸. Dal punto di vista pedagogico, è noto che sussiste un certo “vantaggio di cittadinanza”, in quanto il suo riconoscimento può facilitare non soltanto i percorsi di inserimento scolastico, formativo e lavorativo per molti studenti migranti, ma porterà anche dei benefici a livello psicologico per quei ragazzi che pur vivendo la quotidianità con altri coetanei, i cosiddetti autoctoni, non si sentono pienamente “a casa loro” e continuano a vivere come sospesi in un limbo. Così come, e allo stesso tempo, investire sulla necessità delle scuole di dar vita ad attività educative, formative e di orientamento per giovani migranti, in un'ottica di alleanza educativa con le famiglie di origine e le comunità di accoglienza, può facilitare la messa in atto di ciò che Thomas H. Marshall definisce come «atti di cittadinanza»²⁹. Con ciò si intendono quelle attività di partecipazione attiva alla vita civile e sociale che favoriscono nel soggetto in formazione il pieno riconoscimento personale, e così facendo percepirti come parte attiva di una comunità di pratiche³⁰.

Ed è in tal senso che trova piena attuazione la *prospettiva generativa dell'orientamento*, poiché si tratta di una prospettiva che mira a focaliz-

²⁷ A. Bellingreri, *La consegna*, Morcelliana, Brescia 2019, pp. 93-94.

²⁸ B.S. Turner (a cura di), *Citizenship and Social Theory*, Sage, London 1993; E. Isin - G. Nielse (a cura di), *Acts of Citizenship*, Zed Books, London 2008; A. Portera - P. Dusi - B. Giudetti (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010.

²⁹ T.H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari 2002.

³⁰ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

zare l'attenzione di chi orienta, come ad esempio i docenti o gli esperti dell'associazionismo o del lavoro, verso l'emersione degli impliciti del soggetto che può apparire disorientato, al fine di favorire lo sviluppo di quei *processi riflessivi e motivanti* rispetto alla sua progettualità personale³¹.

Non vi è ombra di dubbio che lo *Ius Scholae*, inteso come riconoscimento di una cittadinanza dal basso, e l'*orientamento formativo e generativo* sono due facce della stessa medaglia. Pertanto, dai contesti educativi e scolastici, così come dalla società civile tutta, entrambi vanno accolti e considerati con la medesima importanza. Per tal motivo, stando a quanto ha posto in evidenza Milena Santerini: «La cittadinanza non è soltanto uno status da ottenere ma è piuttosto *condivisione, partecipazione* alla vita di un Paese, *adesione morale* ai diritti e doveri previsti dalla Costituzione [...] Solo in questo modo la democrazia da formale diviene sostanziale, cioè quando la cittadinanza viene esercitata in modo attivo»³².

3. *La scuola come luogo primo per una cittadinanza attiva: note conclusive*

La riflessione tracciata nel paragrafo precedente mostra quanto sia urgente per la pedagogia tutta riconsiderare il ruolo che ha la scuola, sempre più impegnata nei processi formativi e di cittadinanza attiva e democratica, nei riguardi degli studenti che presentano profili culturali e linguistici differenti. Questo aspetto, relativo al ruolo attivo che è riconosciuto alla formazione scolastica, va coniugato all'urgenza di favorire una reale corresponsabilità educativa tra la scuola e la famiglia nelle forme di partecipazione assembleare delle famiglie, così come nella cooperazione tra le famiglie stesse con la scuola³³. Negli ultimi decenni, il

³¹ E. Mannese, *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2019.

³² <https://www.wagensir.it/quotidiano/2022/5/10/ius-scholae-siped-riformare-legge-cittadinanza-e-riconoscere-piena-partecipazione-ragazzi-che-studiano-in-italia/>

³³ Sotto l'aspetto normativo, è interessante notare come alla suddetta Legge Delega n. 477 del 1973, la quale introduce la partecipazione assembleare delle famiglie nel sistema scolastico, essa aggiunge ai concetti di democrazia e orientamento quello di par-

tema della partecipazione delle famiglie alle attività scolastiche - inteso nel dibattito accademico e politico internazionale con alcune parole-chiave quali: *family-school partnership o parental involvement* - si è sempre più diffuso in Italia, assumendo sfumature e pratiche che variano a seconda della tipologia di ordine e grado di scuola e di luogo geografico in cui la stessa è situata³⁴.

L'accento posto sulla corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, così come tra la scuola e il mondo del terzo settore, è utile al fine di giustificare il fatto che l'orientamento si rende generativo nel momento in cui prende forma una interazione positiva tra queste agenzie. Difatti, se è vero che la cittadinanza non è un dato di fatto ma un processo dinamico che si acquisisce nella quotidianità di ogni giorno attraverso percorsi di apprendimento e di orientamento “dal basso”, il suo compimento nella vita dello studente è frutto di una costante interazione con le diverse componenti della società civile, compreso il mondo dell'associazionismo, oltre che della famiglia e soprattutto della scuola³⁵. In tale prospettiva, la scuola italiana, ad oggi sempre più multiculturale, ha un ruolo essenziale, ossia quello di porsi nei confronti della società civile come “comunità educante e inclusiva”, quale luogo fisico e simbolico a cui spetta il compito di prevenire le forme di abbandono scolastico e favorire interventi integrati e olistici volti al contrasto delle nuove povertà educative³⁶.

tecipazione, per arrivare poi ad un'ulteriore specificazione, introdotta dall'art. 1 della Legge 30 del 2000, che specifica il termine della cooperazione tra la famiglia e la scuola, nonostante tale Legge sia stata poi abrogata nel 2003. Interessanti però è Il DPR n. 235 del 2007 che, apportando modifiche al DPR n. 249 del 1998, riformula all'art. 5-bis il Patto educativo di corresponsabilità tra la scuola e la famiglia.

³⁴ P. Milani (a cura di), *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.

³⁵ P. Boccagli, *La partecipazione politica degli immigrati: dal dibattito internazionale al caso italiano*, in M. Ambrosini (a cura di), *Governare città plurali. Politiche locali per la cittadinanza e l'integrazione degli immigrati in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2012; C. Mantovan, *Immigrazione e cittadinanza. Auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2007.

³⁶ A. Broccoli, *Generatività e comunità socio-politica. Uno sguardo pedagogico*, in «Pedagogia e Vita», 77, 3, 2019, pp. 36- 47; G. Elia (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari, 2014; C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Occorre tenere presente un aspetto fondamentale, per i docenti che operano nei contesti scolastici multiculturali, la collaborazione educativa è un processo dinamico e circolare di interazione positiva tra più livelli, che richiede un'intenzionalità volta a fare i conti sia con le proprie resistenze, cioè quelle personali, sia con quelle degli altri, ossia quelle resistenze che emergono dal confronto con i membri appartenenti alla stessa organizzazione scolastica³⁷. Ma ciò non deve escludere il fatto che se i progetti educativi sono condivisi tra più attori coinvolti, in un'ottica di Patto educativo comunitario, è probabile che si venga a generare un cambiamento in positivo nella sfera affettiva e relazionale non soltanto nello studente migrante ma anche nel docente e nell'intera comunità civica.

Ora, in direzione di una conclusione, riflettere sul tema dell'*educazione alla cittadinanza*, come strumento utile per dar vita ad una *politica reale di pensiero* volta a favorire forme di orientamento generativo affinché gli studenti migranti possano sentirsi parte attiva di una comunità ospitante, vuol dire per le scuole multiculturali, e per chi opera all'interno delle stesse, avere ben chiaro che in questo impegno educativo confluiscano tanto le conoscenze e le abilità pratiche, quanto gli aspetti affettivi e relazionali degli attori coinvolti. È dunque compito primario ed essenziale della scuola muovere i propri studenti verso la scoperta di un desiderio che li dovrebbe portare a *nutrirsi di cittadinanza* e a *prendersi cura della stessa*³⁸. Pur essendo consapevoli, però, che la questione della cittadinanza nella formula dello *Ius Scholae* è un tema che riguarda la società tutta, educare alla stessa vuol dire per le scuole acquisire la capacità di *saper educare* la collettività, avvalendosi della responsabilità politica che ha sulla costruzione dei valori della cittadinanza, e di *sapersi prendere cura* della stessa³⁹.

Ed è in questo orizzonte di senso che si innesca il binomio che sta tra il diritto alla cittadinanza e l'orientamento generativo: entrambi costituiscono un terreno di dialogo e confronto da cui la politica può ricevere solleciti affinché si superi una visione di chiusura nei confronti

³⁷ P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2018, p. 112.

³⁸ E. Biffi, *Didattiche per un'educazione alla cittadinanza*, in M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2005, pp. 83-85.

³⁹ P. Bertolini, *Educazione politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

di alcuni diritti negati e ripensare a nuove condizioni democratiche. Ed infine, muoversi con l'obiettivo di superare la mera idea di cittadinanza associata all'unità e all'omogeneità dei membri a cui è riconosciuta, vuol dire proiettarsi verso una *cittadinanza globale e interculturale*, riconosciuta ad oggi come necessaria per nutrirsi di una comune appartenenza dell'uomo all'umanità tutta. Si tratta di promuovere nella società civile quel senso di appartenenza ad una comunità che oltrepassi i confini nazionali, nel rispetto della diversità di ciascuno e del pluralismo linguistico e culturale⁴⁰.

⁴⁰ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022, pp. 141-143; Y-K. Cha et al., *Multicultural Education in Glocal Perspectives. Policy and Institutionalization*, Springer, Berlino 2017.

Vito Balzano

*Persona e progetto di vita.
Costruire sentieri di cittadinanza democratica oggi*

1. Premessa

L'idea di cittadino moderno, oggi, racchiude al suo interno intrecci relazionali assai complessi, figli di un tempo parcellizzato e frammentato che si coniuga malvolentieri con i processi evolutivi in campo educativo. La sfera dell'umano ricerca un principio relazionale che oggi sembra essersi smarrito, in particolar modo ha posto certamente le basi per un mutamento della figura della persona, non più attore solitario di costruzione democratica. All'interno della *comunità* dell'oggi, infatti, è evidente la crisi valoriale, morale ed etica del cittadino, che giunge a caratterizzare le emergenze educative più urgenti per la pedagogia¹. Il senso nuovo di una *democrazia* è possibile, certo, a partire da un senso rinnovato di mercato: questi, infatti, è caratterizzato dall'investimento primario sulle cose più che sulle persone, e la società postmoderna spesso si configura come una realtà di persone e per le persone, cioè una realtà di massima rilevanza etico personale ed etico sociale. Il mercato non è sensibile a ciò che è etico, umano, personale, culturale, perché sono istanze che non hanno una produttività riscontrabile con parametri immediatamente economicistici. È evidente il carattere neo funzionalistico che ispira tali parametri, proprio perché incapaci di tener conto del fatto che l'educazione e la formazione sono processi di lunga durata, non commensurabili con test in segmenti temporali definiti per tutti.

Ricostruire un percorso che possa portare il *cittadino moderno* a interessarsi maggiormente a quelli che sono gli aspetti più propriamente

¹ Cfr. F. Cambi, *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Studium, Roma 2021.

vicini al concetto moderno di democrazia, passa attraverso lo sviluppo umano, economico e sociale di ogni singolo soggetto: affinché la democrazia possa realmente costruirsi, infatti, occorre formare tutti i cittadini come potenziali dirigenti, in modo che tutti abbiano effettivamente la capacità di controllare chi governa e giudicare le sue scelte. Oggi, però, i problemi sociali hanno assunto caratteri sempre più complessi, tali da richiedere conoscenze specialistiche e da esigere tempo e impegno per formarsi una opinione circostanziata, producendo così la tendenza a delegare molte questioni a caste tecnocratiche o burocratiche. Il ruolo della scuola diventa centrale in questa sede per comprendere quali possono essere i percorsi democratici di costruzione di un nuovo cittadino responsabile. «L'accrescere delle disuguaglianze sociali ed economiche determinate dalla ridistribuzione della ricchezza verso l'alto, realizzata dalle politiche neoliberiste, sta incidendo sulle opportunità formative di cui possono godere gli strati sociali, con conseguenti disparità nell'acquisizione delle competenze di cittadinanza»².

È indispensabile, perciò, ripristinare nuove forme di *partecipazione* capaci di stimolare una cittadinanza attiva e di assicurare elementi di formazione permanente dei cittadini. Vanno in questa direzione le ipotesi e le esperienze ispirate ai modelli della democrazia partecipativa e liberale, realizzabili a livello di governi locali. Si tratta, in buona sostanza, di modelli volti a rivitalizzare la democrazia rappresentativa affiancandola a forme di coinvolgimento diretto di cittadini nell'elaborazione di decisioni di particolare rilevanza per la *comunità*, attraverso un adeguato tenore di informazioni. Tutto questo, rappresenta una strategia a tratti nuova di coinvolgimento e formazione del cittadino moderno. Il senso di una *democrazia* che possa tornare ad essere rappresentativa, passa attraverso la rete di definizione di compiti fondamentali del cittadino, i quali sembrano essere almeno due: controllare i governanti e far pervenire loro segnali di consenso o dissenso; partecipare, attraverso le associazioni sindacali e politiche, al processo democratico, dando il proprio contributo all'elaborazione di ipotesi e proposte³. Il cittadino, in so-

² G. Elia, *La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza*, in Id. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014, p. 18.

³ Cfr. G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.

stanza, deve essere capace di mantenersi adeguatamente informato sui problemi all'ordine del giorno. In accordo con questa idea, l'*educazione* non può esimersi dal rappresentare, oggi più che in passato, strumento indispensabile e mezzo attraverso il quale il singolo cittadino può rapportarsi e relazionarsi con i propri simili, all'interno di una comunità che si caratterizza per elementi comuni, condivisibili, e se necessario modificabili. Gli *abiti mentali*, declinati nella direzione di quello che conosciamo essere l'*ethos democratico*, e quindi quei percorsi orientati al dialogo, alla tolleranza, all'apertura alla diversità, cruciali per fare della democrazia non una mera forma di governo ma uno stile di vita dell'intera comunità, così da garantire a tutti le migliori condizioni di sviluppo umano, debbono ritornare centrali nel dibattito pedagogico, per restituire nuovi elementi che caratterizzino una idea moderna di *persona*.

2. *La persona al centro del dibattito democratico*

Nel dibattito attuale è ancora possibile parlare di democrazia non solo come forma di governo, ma soprattutto in termini di idea educativa e sociale. La cultura della *cittadinanza* implica, oggi più che in passato, l'esercizio dei propri diritti individuali e sociali, il dovere di aprirsi all'intera comunità umana. Queste condizioni costituiscono alcuni dei passaggi fondamentali della costruzione di un dibattito democratico che vada oltre la forma più classica di *governance*. L'impegno personale e sociale, alla base del quale converge, inevitabilmente, il principio primo della cittadinanza e del perché questa si riveli davvero democratica pone particolare attenzione al principio di *responsabilità*: questo, rappresenta il costrutto fondamentale sul quale poter costruire una valida comunità politica e un nuovo orizzonte per la realizzazione della cittadinanza democratica.

È indubbio che al centro di questo dibattito democratico, ci sia la *persona*, ovvero quel costrutto pedagogico che diventa centrale nella nostra trattazione: l'essere umano, infatti, ha una disposizione innata a elaborare e realizzare alcune forme di interazione sociale che, nel corso del loro sviluppo, favoriscono l'apprendimento di sistemi complessi di controllo e di interazione interpersonale e intrapersonale, ognuno dei quali regola specifiche aree del comportamento. Questo primo aspetto

fondamentale di costruzione della persona, ci riporta indietro ad alcuni elementi essenziali della pedagogia e della filosofia dell'educazione: nella teoria *personalistica*, infatti, è l'essere umano ad essere centrale nello sviluppo della comunità, e la struttura mentale del cittadino diviene la chiave di accesso a quella futura idea di formazione permanente attraverso la partecipazione alla vita democratica. La persona, però, è dotata di quello che John Dewey chiama il *pensiero riflessivo* ovvero quella capacità di ogni singolo di controllare coerentemente le proprie forme di pensiero, e quindi veicolare anche la propria capacità decisionale⁴. D'altro canto, la scienza stessa, nel suo paradigma di volta in volta dominante, ha assunto caratteri di rigidità e dogmatismo: è indubbio che vi siano margini di autocorrezione all'interno di un paradigma scientifico, ma vi sono anche momenti di rottura che coincidono con scontri di parte tra comunità scientifiche che adottano paradigmi alternativi. Così accade nella rivalutazione del senso del singolo cittadino immerso all'interno della comunità moderna.

La *democrazia*, però, è bene ricordarlo, rappresenta una concezione etica della società in base alla quale l'individuo raffigura la realtà prima e ultima. Pertanto, l'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in sé stesso, e il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso proprio dalla società. Tra educazione e democrazia, quindi, vi è una implicazione reciproca molto interessante: l'educazione, assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita democratica, tracciando sentieri fertili di realizzazione della persona; la democrazia, garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e, quindi, la piena educazione di tutti attraverso la possibilità di esprimere liberamente la propria singolarità. È chiaro come la democrazia, in questo senso, si caratterizzi secondo una profonda dinamica di devozione verso l'educazione, e nello stesso tempo rappresenti il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni singolo cittadino, perché l'educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale. «È scopo dell'educa-

⁴ Cfr. A. Bellingreri - G. Tognon, *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*, Scholè, Brescia 2021.

zione, quindi, accrescere intellettualmente la persona, ossia porsi non per scopi esterni a sé, bensì per scopi fini a sé stessa»⁵.

In un quadro così frammentato, il recupero del significato e del senso pedagogico della persona diventa elemento chiave del nostro dibattito: la democrazia, infatti, da sola non può porsi quale soluzione alle evidenti *emergenze educative e sociali* del nostro tempo; la stessa va subordinata alle richieste dei mercati, e a questa presunta necessità non vi sarebbero purtroppo alternative. Ecco perché, in questa nuova idea di persona è racchiusa una possibile soluzione che possa oltrepassare il dato socioeconomico. È importante, però, rintracciare quelle che potrebbero essere questioni fondamentali nella nostra analisi: in prima battuta, è necessario scegliere tra una democrazia radicale, di stampo politico, sociale ed economico, come modo di vita volto a garantire il pieno sviluppo umano di tutti, e una deriva neoliberista post-democratica che innalza sul trono il mercato, riducendo a sudditi la grande maggioranza degli uomini. Un'altra questione interessante, concerne la scelta tra una società in cui ogni individuo è un fine in sé, e l'economia è solo un mezzo per lo sviluppo umano, e una società nella quale l'uomo è solo uno strumento dell'economia, asservito ai privilegi di una minoranza. Ultima questione è inerente alla scelta tra una scuola ridotta a fabbrica di capitale umano e a palestra di competizione sociale, e una scuola come *comunità democratica* tesa ad assicurare la piena crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini.

3. Un nuovo progetto di vita costruito sulla cittadinanza sociale

Esistono dei tratti distintivi, in ambito pedagogico, propri della persona, come l'intenzionalità e il trascendimento. È per questo che la persona «è proiettata oltre, in un *progetto di vita* che la impegnà, momento dopo momento, anzi anche oltre qualsiasi limite spazio temporale»⁶. La

⁵ A. Mariani, *Introduzione. La relazione educativa tra scienza umana e società democratica avanzata*, in A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2022, p. 15.

⁶ G. Flores d'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1987, p. 130.

singolarità della persona, però, è tutt'uno con la sua irripetibilità, ovvero l'essere sé e non altro da sé. L'inegabile singolarità, che si tramuta in ovvia diversità di ciascuna persona, consente la costruzione di un nuovo senso di *cittadinanza*, ovvero di appartenenza a una comunità di persone che vivono le proprie singolarità nel rispetto dell'altro. Questo consente di ripensare anche il concetto stesso di partecipazione, dove ogni uomo è parte integrante e forza attiva della comunità, pur nel rispetto di ogni singolarità. La *dignità umana*, il rispetto per le singole *identità*, hanno nella persona la base di partenza e il filo conduttore della ricerca, per tendere alla continua ridefinizione del diritto alla cittadinanza e del rispetto e valorizzazione della partecipazione, nello spazio temporale di una progettualità a medio e lungo termine, propria della pedagogia.

Il segno distintivo dell'educazione è la personalizzazione che si manifesta nell'emergere del profilo originale e singolare di ciascuno, di cui l'esercizio della libertà è distintivo perché nessuno può essere libero al posto di qualcun altro. Come ricorda Garcia Hoz

la personalizzazione impegna e nobilita in qualche modo perché, in virtù della personalizzazione, qualcuno che prima era considerato uno qualunque diventa il punto focale dei riferimenti personalizzanti. L'educazione personalizzata è tale nella misura in cui si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie, che si sente obbligato, impegnato, per le sue capacità personali e che, allo stesso tempo, si nobilita per il fatto stesso di vivere e operare come persona⁷.

L'indicazione risulta chiara: al centro del *progetto di vita* è necessario mettere la persona concreta, significa sicuramente promuovere l'affermazione anche cognitiva dell'essere umano, considerando come essenziale l'istanza della crescita complessiva della persona che la nobilita perché ne afferma la finalità intrinseca e non la rende funzionale ad altro.

È interessante chiedersi, alla luce di quanto analizzato, cosa esprime in modo specifico la *libertà* in ambito pedagogico. «Essere liberi non significa poter scegliere: non si è liberi perché si sceglie, ma si sceglie perché si è liberi. La libertà, infatti, identifica la dignità dell'essere umano, cioè il suo valere di per sé, che è originaria, e [...] essendo la libertà mez-

⁷ Garcia Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005, p. 28.

zo e non fine, se si sceglie quello che non merita la scelta perché vale poco o niente, allora non si pratica la libertà, ma solamente la licenza»⁸. La libertà si attiva soltanto quando si sceglie quello che merita la scelta perché, corrispondendo al fatto che l'essere umano è bene, lo rende migliore. La libertà, quindi, è frutto della conquista di sé che avviene attraverso la relazione con l'educatore il quale esercita l'autorità.

Questi sono alcuni dei costrutti sui quali si fonda l'idea di «cittadinanza sociale»⁹ cara a Marshall: una forma di pensiero, un pensare *con e per la comunità*, a partire dalla *persona*, nel rispetto delle diversità. Il riconoscimento dei diritti di cittadinanza non è da interpretare come il risultato automatico al quale si perviene attraverso la semplice appartenenza a uno Stato-nazione in qualità di cittadino, bensì «il concetto di cittadinanza reca in sé la storia del percorso di riconoscimento dei diritti civili e politici, che ha visto nello Stato, nei cittadini, e nel rapporto diritti/doveri tra loro instauratosi, l'affermazione dei diritti sociali e, con essi, la costituzione dei presupposti ideologici e pratici per la nascita del Welfare State»¹⁰. Il riconoscimento del principio universalistico di soddisfacimento dei diritti fondamentali è stato di fatto esteso a tutti i cittadini attraverso la cancellazione delle differenze giuridiche prima e di quelle politiche in seconda battuta. I diritti sociali si manifestano, quindi, come ultimo momento nell'elaborazione di quel percorso concettuale grazie al quale a ogni cittadino è stato altresì riconosciuto lo status di persona avente diritto, dinanzi allo Stato e alla società, di poter soddisfare i propri bisogni per poter vivere dignitosamente.

4. Dalla cittadinanza sociale alla cittadinanza democratica

La *cittadinanza*, nella sua accezione restrittiva, è definita in rapporto al sistema giuridico e legislativo di ogni specifico Stato; è una categoria generale capace di interpretare e decodificare processi vecchi e nuovi per-

⁸ G. Mari, *La relazione educativa*, Scholé, Brescia 2019, p. 51.

⁹ Cfr. T.H. Marshall, *Class, Citizenship and Social Development*, Doubleday, New York 1964.

¹⁰ V. Balzano, *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017, p. 50.

ché, attraverso l’alfabetizzazione, l’orientamento e la coscientizzazione, permette l’accesso alla pluralità dei contesti che, grazie all’acquisizione dei saperi, risultano policromi e polisemantici: fare *esperienza di cittadinanza* significa per l’allievo essere formato alla convivenza, alla partecipazione consapevole, al rispetto delle differenze e all’esercizio dei propri diritti e doveri. È, sostanzialmente, «un paradigma complesso in cui tutti (bambini, adolescenti, giovani, adulti, anziani e differenti in generale) possono apprendere: secondo una dimensione orizzontale, imparando a vivere insieme nel rispetto delle diversità; in senso verticale, acquisendo l’accesso ai saperi, problematicamente insegnati nel rispetto della collocazione storica e del *multiversum ermeneutico*»¹¹.

Di qui il problema educativo, declinato in termini di *educazione alla democrazia*, non è già un problema di carattere civico o politico, bensì impegno a porre tutti, democraticamente, a confrontarsi con la conoscenza, con la verità, con la dimensione esistenziale dell’umano. «L’uguaglianza non è un falso equalitarismo. La categoria di una bene intesa eguaglianza può aprirci alla solidarietà, che è condividere e sentire la sofferenza, ma anche e soprattutto felicità di vivere e di operare insieme»¹².

L’educazione alla cittadinanza, secondo quel percorso che mira ad andare oltre i confini propri dell’educazione civica, poiché ci si riferisce alla dimensione e ai territori aperti, sconfinati e multiversi della convivenza civile sia nel pubblico che nel privato secondo una concezione democratica, onnilaterale e globale, si fonda su una circolarità tra il vivere bene con sé stessi e con la società, quindi l’incontro tra il singolo e piccolo gruppo e la totalità. La sua natura trasversale, inoltre, permette di analizzare i saperi disciplinari trasformandoli in comportamenti etici capaci di promuovere e migliorare la convivenza civile. «Quando si parla di cittadinanza attiva e di democrazia in educazione non si fa riferimento al significato giuridico dei termini, ma al legame, all’intreccio di rapporti, alla *relazione* e al peso della *responsabilità* verso sé stessi e verso gli altri come gruppo in senso più ampio come società»¹³. La responsa-

¹¹ S. Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Edizioni ETS, Pisa 2015, p. 108.

¹² M.L. De Natale, *Educazione permanente e democrazia: il contributo di Martha Nussbaum*, in G. Alessandrini (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alla capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 84.

¹³ V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020, p. 109.

bilità permette, quindi, di andare oltre il concetto classico di uguaglianza formale di fronte alla legge, perché diviene fondamenta per un educare alla cittadinanza che significa insegnare il valore fondamentale dei diritti dell'uomo, della libertà, della democrazia, della pace, della giustizia, del rispetto e della tutela delle differenze.

L'emergenza qui tracciata riposiziona priorità e finalità anche in relazione al ruolo centrale che l'educazione può ritagliarsi per il futuro di persone e comunità che vogliono dirsi realmente democratiche.

Nel promuovere potenzialità, l'educazione potrà rintracciare il suo ruolo, quindi, per la ricostruzione del tessuto umano e relazionale. In questa prospettiva, seppur mossa da ragioni emergenziali, occorre non abbassare il livello della riflessione, anche *culturale*, per rilanciare ed ampliare una sensibilità verso le dimensioni, i vissuti dell'umano che è propria della pedagogia, insieme ad una profondità e ad una ricchezza di analisi da riscoprire e da finalizzare per rispondere alle molteplici richieste di aiuto¹⁴.

Nei contesti sociali complessi, come quello nel quale quotidianamente viviamo e agiamo, diventa però difficile ritenere che esista un'educazione ufficiale, ovvero una idea comune che domini tutto lo scenario sociale, esercitando una sorta di capillare egemonia. In qualsiasi società agiscono, infatti, oltre a quella ufficiale, altre educazioni che contribuiscono a comporre lo scenario, spesso indebolendo la linea ufficiale e sostituendosi quale educazione prevalente. Si tratta, in sostanza, di quelle che Sergio Tramma definisce «educazioni altre»¹⁵, i cui contenuti, le prassi, il peso mutato nel corso del tempo e in relazione ai luoghi e ai tempi nei quali si situano, ma che hanno comunque come caratteristica distintiva l'essere in conflitto totale o parziale con quella ufficiale o con parti di essa. È una educazione politica che prospetta una società nuova, diversa da quella esistente, mai realizzata prima o realizzata in altri paesi, oppure, per converso, che prospetta un ritorno a società del passato.

Il rischio, quindi, nella fusione e comunione d'intenti tra una *cittadinanza sociale* a una *cittadinanza democratica*, sta proprio nel non porre at-

¹⁴ M. Musaio, *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*, Mimesis, Milano 2020, p. 125.

¹⁵ S. Tramma, *L'educazione sociale*, Laterza, Bari-Roma 2019, p. 111.

tenzione ai mutamenti evolutivi della persona e a quel rischio che Piero Bertolini chiama «ideologizzazione della scienza»¹⁶. Solo attraverso questa riflessione, infatti, possiamo ritenerre possibile una opposizione sia ad un uso ideologizzato della scienza, sia alla costruzione ideologizzata di essa, dove con il termine di ideologia intendiamo riferirci, secondo quanto assai bene chiarito per esempio da Raffaele Laporta, all'elaborazione insieme di una visione del mondo totalizzante, vissuta cioè alla stregua di una «verità assoluta»¹⁷, e del metodo di produzione di quella stessa visione del mondo o di quella stessa verità assoluta. Un rischio, questo della ideologizzazione, che l'educazione e la pedagogia non solo corrono in modo particolare, ma nel quale si può ben dire che siano cadute in quasi tutte le loro determinazioni del passato.

¹⁶ M. Tarozzi (a cura di), *Piero Bertolini: L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Guerini Scientifiche, Milano 2021, pp. 124-125.

¹⁷ R. Laporta, *Educazione e scienza empirica, Contributi per la ricerca sulla didattica televisiva*, RAI/DSE, fascicolo 60, maggio 1980, p. 34.

La costruzione dell'essere sociale: percorsi educativi

Introduzione

In un momento storico in cui «la società mondiale si dibatte nel travaglio di un parto doloroso: l'educazione si colloca [...] al centro dello sviluppo sia della persona che della comunità»¹. L'educazione è, infatti, in grado di migliorare le vite degli uomini e di costruire pace, di rimuovere le disuguaglianze e le povertà e promuovere uno sviluppo sostenibile, rispondendo così alle sfide globali² e contribuire alla costruzione di società migliori. Rappresenta, pertanto, un passaggio obbligato per promuovere uno sviluppo sostenibile e costruire un mondo inclusivo, nel quale gli uomini possano vivere insieme nel rispetto delle molteplici diversità personali e culturali.

L'impegno educativo primario è da ricercare nella continua tensione a «perseguire l'autenticamente umano nelle sue diverse forme e condizioni, realizzarlo nel mondo pubblico e nel privato, nelle relazioni "brevi" e in quelle "lunghe", farlo proprio e viverlo in termini di reciprocità senza chiudersi all'interno di spazi predeterminati»³; un impegno che deve essere in grado di far dialogare l'educazione con le altre componenti sociali, politiche e culturali e farsi promotore di un pensiero che, uscendo dalle ottiche di chiusura, si faccia sostenitore di solidarietà sociale, suscitando quella presa di coscienza politica, civile e sociale attraverso la quale l'educazione può raggiungere pienamente la sua finalità di promozione umana e sociale.

¹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997, p.15 (ed. or. UNESCO 1996).

² Cfr. ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, A/RES/70/1.

³ L.S. Beccegato, *Pedagogia neo-personalistica: l'educazione alla politica come impegno ineludibile*, in METIS, *Etica e politica*, 2/2012.

Educare l'uomo significa, infatti, «guidarlo a intrecciare e ordinare corretti rapporti con il mondo circostante in generale, con un certo sistema sociale in specie. L'educazione [...] è da concepire sempre in termini di educazione dell'uomo come essere sociale, educazione dell'uomo ad inserirsi nel contesto sociale»⁴.

1. *Educazione e società*

«L'educazione consiste in una socializzazione sistematica della giovane generazione. In ognuno di noi, si può dire, esistono due esseri che possono essere separati solo per astrazione e non cessano nondimeno di restare distinti. Uno è fatto di tutti gli stati mentali che si rapportano solo a noi stessi e agli avvenimenti della nostra vita personale: è ciò che potremmo chiamare l'essere individuale. L'altro è un sistema di idee, di sentimenti e di abitudini che non esprimono in noi la nostra personalità, ma il gruppo o i gruppi differenti di cui facciamo parte: sono tali le credenze religiose, le credenze e le pratiche morali, le tradizioni nazionali o professionali, le opinioni collettive di ogni tipo. Il loro insieme forma l'essere sociale. Costituire un tale essere in ciascuno di noi, questo è il fine dell'educazione»⁵. È questo il fine che Emile Durkheim, padre fondatore della sociologia moderna, assegna all'educazione. Secondo il sociologo l'educazione, intesa come processo di socializzazione, contribuisce alla costruzione dell'essere sociale dell'uomo e, quindi, a sviluppare la sua identità sociale. È Dewey⁶, nell'ambito della riflessione tra democrazia e educazione, a mettere ben in evidenza il nesso tra educazione e società andando a definire la funzione sociale dell'educazione a partire dalla stretta relazione tra comunità sociale ed esperienza educativa. Scrive Candaux⁷, «i fatti pedagogici sono fatti sociali [...]. Non solo

⁴ L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006, p. 115.

⁵ E. Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma 1971, p. 40.

⁶ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr. it. di E.E. Agnoletti, La Nuova Italia, Firenze 1949.

⁷ E. Candaux, *La funzione sociale dell'educazione*, in G.A. Guerriero (a cura di), *Arrivamento allo studio della pedagogia sociale*, Sauna, Bari 1984, p. 241.

sembrano, ma sono in connessione con gli altri fatti sociali». Evocativa l'immagine dell'educazione come «incontro tra sistemi»⁸ che coinvolge «i valori, la storia, i condizionamenti sociali, biologici, culturali dei soggetti interagenti nel rapporto»⁹, ma anche il contesto sociale allargato, quello politico, economico e culturale nel quale il processo di sviluppa, finendo per connotarsi come un «sistema di sistemi»¹⁰.

Del resto gli aspetti individuali e quelli sociali sono strettamente connessi con l'uomo e con l'educazione di questo, in quanto espressione della natura relazionale della persona e pertanto inscindibili. Il fine che persegue l'educazione, infatti, è quello di formare l'uomo in quanto persona, un uomo da intendersi nella singolarità della sua natura ma anche nella socialità delle sue azioni. L'uomo è un essere sociale e «non basta a se stesso! Segnato dal limite che ne perimetrà l'esistenza, [...] si avverte incapace di autosufficienza. Perciò esce da sé e cerca, incessantemente, nella smisurata oggettività dell'essere, ciò che, soddisfacendo i propri bisogni, gli consenta di varcare il limite»¹¹.

In ogni dinamica educativa ritroviamo elementi che attengono all'uomo ed altri che si riferiscono alla società. È la stessa parola educazione a sintetizzare la complessità dell'opera educativa intesa come processo di perfezionamento umano e sociale. L'etimologia, dai verbi latini *edu*-*cere*, che significa estrarre, tirare fuori ed *educare* come allevare, nutrire e far crescere da un lato ci aiuta a definire l'educazione come processo maieutico che parte dall'uomo per promuoverne lo sviluppo, dall'altro ci permette di porre in evidenza l'origine e la dimensione sociale dello stesso processo educativo che, in quanto processo di accompagnamento alla maturità, aiuta l'uomo a crescere sulla base dei modelli educativi elaborati dalla società stessa.

L'educazione, infatti, non è mai un processo neutrale bensì è sempre storicamente e culturalmente connotata. Così come non esiste «d'uomo

⁸ Cfr. S. De Giacinto, *L'educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977.

⁹ V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erikson, Trento 2018, p. 21.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ L. Prenna, *Dal cattolicesimo democratico al nuovo populismo. Sui sentieri di Francesco*, Il Mulino, Bologna 2021, p. 54.

in generale» ma «l'uomo relativo a un dato sistema sociale»¹², che ne determina comportamenti e stili di vita, non esiste un'educazione laica o meglio a-politica, un'educazione che non sia in qualche maniera influenzata oltre che dalle dinamiche presenti a livello sociale anche dalle scelte politiche dei suoi governanti che si riflettono sull'assetto e sulla struttura stessa dell'educazione e delle istituzioni educative.

La relazione tra educazione e società può essere analizzata da una duplice prospettiva. Se è vero che l'educazione nasce in un contesto sociale che la influenza, in quanto relazione teleologica finalizzata al cambiamento, si configura anche come atto generativo in grado di trasformare la società stessa. La responsabilità dell'educazione, quindi, non è da concepire solamente verso le singole persone ma anche nei confronti della società, perché l'educazione non è da intendersi solamente come una relazione corta verso i singoli, ma anche come una relazione lunga, verso la società e le sue istituzioni che in un qualche modo mediane sempre la relazione con l'altro. «Educare significa rendere responsabili verso l'altro e verso la società, indicare la presenza del prossimo e del terzo costituito dall'ordine sociopolitico»¹³.

Il componimento armonico tra gli aspetti individuali e quelli sociali è la principale sfida dell'educazione oggi, perché, come scriveva la Montessori, «l'educazione che preparerà un'umanità nuova ha una sola finalità: quella che conduce insieme all'elevazione dell'individuo e della società»¹⁴, a educare l'uomo ed il cittadino.

2. Il potere dell'educazione nello sviluppo dei processi sociali

Non solo l'uomo è incompiuto, imperfetto ma perfettibile, parafrando Rayneri, ma l'intera società invoca l'opera umana per portarla a compimento. «Molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani»¹⁵,

¹² Cfr. G. Girardi, *Educare per quale società?*, Cittadella Editrice, Assisi 1975, pp.76 e 90

¹³ P. Ricoeur, *Persona, comunità, istituzioni*, (a cura di A. Danese), Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole 1994, pp. 90 e ss.

¹⁴ M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1964, p. 97.

¹⁵ N. Postman, *La fine dell'educazione*, Armando, Roma 1997, p. 7.

scriveva Postman qualche anno fa. È necessario investire in educazione se vogliamo società migliori e più inclusive. L'educazione, infatti, ha un compito trasformativo della realtà, come afferma lo stesso Dewey¹⁶ e, in una società piena di ambiguità e contraddizioni quale la nostra, è un passaggio obbligato per la costruzione di un mondo migliore.

Il potere dell'educazione sta nella sua anima generativa¹⁷. L'educazione, infatti, può contribuire a generare pensiero e a suscitare buone prassi. Non si limita a trasmettere saperi e valori ma favorisce la coltivazione di strumenti personali che permettono di espandere i potenziali individuali e della società. È in grado di sviluppare nuovi pensieri e nuove modalità di vivere insieme, di promuovere modelli di cittadinanza responsabile e per questo rappresenta una nuova opportunità per lo sviluppo dell'uomo e per la crescita della comunità.

Scegliere l'educazione oggi significa scegliere la società di domani proprio per l'impatto catalitico che ha sul benessere degli uomini e sul futuro delle società. È un processo che si pone «al centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità: il suo compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità per la nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali»¹⁸ e sociali. Intesa in questi termini, l'educazione è la più potente arma di trasformazione politica e sociale delle condizioni di vita degli uomini e, quindi, di cambiamento di una società. L'idea di educazione che qui si vuole proporre, infatti, non è quella intenta a replicare buone abitudini ma quella che è finalizzata a «forgiare coscenze rette», scriveva Ferriere¹⁹. Un'educazione problematizzante, per dirla con Freire²⁰, trasformativa dell'uomo e della società, intesa come sforzo permanente attraverso cui gli uomini si percepiscono parte attiva del mondo

¹⁶ Cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1949.

¹⁷ Cfr. A. Bartolini, *L'approccio all'educazione sostenibile*, in A. Morganti (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ESI, Napoli 2020.

¹⁸ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997, p.15 (ed. or. UNESCO 1996).

¹⁹ A. Ferrière, *L'autonomia degli scolari*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p.157.

²⁰ Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2004.

in cui si trovano. «Un’educazione capace di futuro, volta a formare cittadini consapevoli della loro possibilità di immaginare futuri alternativi e di incidere sulle sorti del pianeta, attraverso l’esercizio dei propri diritti e doveri in un mondo fortemente interrelato, in costante evoluzione»²¹.

Oggi, più che in ogni altra epoca storica, occorre riscoprire il potere dell’educazione nello sviluppo dei processi sociali e di cambiamento. Uno dei principali compiti ad essa assegnato è «rendere l’umanità capace di assumere il controllo del proprio sviluppo. Essa deve dare la possibilità a tutti gli individui umani, senza eccezione, di prendere in mano il proprio destino in modo tale da poter contribuire al progresso della società in cui vivono»²².

In questa direzione si è mossa anche l’Agenda 2030 promulgata dalle Nazioni Unite nel 2015 per cambiare il paradigma dello sviluppo e dare una prospettiva di futuro più umana all’uomo e all’ambiente che lo ospita, che concepisce l’educazione come uno strumento per realizzare tutti gli altri 17 obiettivi di sviluppo sostenibile proposti (salute e benessere, sconfiggere la povertà, comunità sostenibili, pace giustizia e istituzioni solide...), ma anche come un obiettivo in sé. Il goal 4, infatti, si propone di «fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti»²³. Un’educazione che abbracci tutti i contesti educativi (formali, non formali e informali) e tutte le età di vita di una persona (educazione permanente) con la finalità di educare ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e ad uno sviluppo sostenibile.

3. Percorsi educativi per la costruzione dell’essere sociale

L’educazione è lo strumento che permette all’uomo di diventare ciò che è e di svilupparsi come uomo e come cittadino. È un’occasione

²¹ UNESCO, *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento* (2015), tr. it. di Centro per la Cooperazione Internazionale (a cura di), Trento 2018, p. 8.

²² J. Delors, *Nell’educazione*, cit. p. 71.

²³ ONU, *Trasformare il nostro mondo*, cit., p. 17.

privilegiata per portare a compimento la propria umanità ma anche per trovare il proprio posto nel mondo. È un processo che permette all'umanità intera di sentirsi parte di una comunità, in quanto in grado di favorire lo spostamento da un noi autoreferenziale ad un noi dialogico ed inclusivo.

La natura deontologia del sapere pedagogico, pertanto, interpella l'educazione affinché attivi processi intenzionalmente progettati in grado di rispondere alle principali sfide dell'educazione oggi. Innanzi tutto, in una società in cui dilaga una visione individualistica che imprigiona l'uomo in una dimensione narcisistica e privatistica dell'esistenza, è quanto più urgente educare l'essere sociale dell'uomo e promuovere il senso di responsabilità sociale. L'educazione, infatti, solo se orientata a favorire forme di solidarietà sociale e di sollecitudine premurosa e rispettosa per l'altro può raggiungere pienamente la sua finalità di promozione umana e sociale.

La grande preoccupazione pedagogica di Freire, di don Milani e di molti studiosi dell'educazione dell'età contemporanea è rappresentato dal tema della responsabilità sociale, intesa come «libertà consapevole e perciò capacità di gestione della propria libertà sociale»²⁴. Ogni uomo ha il diritto come persona e il dovere come cittadino di partecipare e di essere protagonista della sua storia. Evocativa a tale proposito l'etimologia duplice della parola responsabilità: dal verbo latino *respondere* che può essere tradotto con la parola *rispondere*, rappresenta la capacità di una persona o di una istituzione di rispondere alle sollecitazioni e ai bisogni degli altri uomini; dal verbo *spondere*, invece, che significa promettere, impegnarsi, obbligarsi, garantire, indica l'assunzione di un impegno sollecitato dalla presenza dell'altro e si pone, così, a fondamento di ogni forma autentica di vita collettiva. L'agire responsabile, infatti, come insegna Weber²⁵, a differenza di quello ideologico, non può prescindere dalla considerazione delle conseguenze future di ogni sua scelta e di ogni suo comportamento²⁶, sugli altri e sul mondo.

²⁴ L. Prenna, *Dalle libertà particolari alla libertà sociale*, in Dialoghi, «Diventare liberi: un'avventura, un compito», ACI, Roma 2/200, p. 35.

²⁵ Cfr. M. Weber, *La politica come professione* (1919), tr. it. A. Goiitti, Armando, Roma 1997.

²⁶ Cfr. H. Jonas, *Il principio responsabilità* (1979), tr. it. di P.P. Portinaro, Einaudi, Torino 1990.

All’educazione, pertanto, spetta un compito ardito: aiutare l’uomo a diventare un cittadino responsabile e, quindi, consapevole di dover rispondere delle prevedibili conseguenze delle proprie azioni, e attivo nella sua società e nel mondo, suscitando quella presa di coscienza civile e sociale che il motto I CARE che troviamo scritto sulle pareti della Scuola di Barbiana, costantemente ci ricorda.

L’appello al senso di responsabilità richiede un confronto tra i diversi attori sociali, politici e del mondo dell’educazione ed un impegno congiunto per la costruzione di un *ethos* comune e condiviso sul quale costruire un progetto che assuma i cambiamenti in atto e si apra a scenari possibili, dotandosi di visioni future per educare l’uomo in quanto essere sociale e che consentano di:

- Costruire l’identità di ciascuna persona all’interno di una storia collettiva, come diritto di ogni uomo. Ciò richiede che i processi di integrazione e di inclusione sociale permettano alle persone di identificarsi pienamente con il popolo a cui appartengono perché, solo quando questo avviene, la singola persona si impegna maggiormente per il successo e il benessere del gruppo al quale appartiene rispetto al suo personale²⁷. Con il sorgere delle società globali, interconnesse e multiculturali è urgente ripensare il concetto di cittadinanza, «basato sull’esclusione dei molti, per affermare il diritto-dovere di tutti di partecipare e gestire la vita pubblica»²⁸. Quello della cittadinanza è un concetto che chiama in causa la politica ma anche l’educazione perché non rappresenta solamente uno status giuridico o politico ma anche un progetto di convivenza democratica. Spetta alla politica promulgare leggi non discriminatorie ma includenti, che riconoscano l’uguaglianza giuridica di coloro che vivono stabilmente in un paese, nella pluralità di identità e nella molteplicità di appartenenze. All’educazione, invece, si chiede di permeare la cultura con quei valori che rendono gli uomini capaci di vivere insieme, «per rendere cittadini coloro che credevamo stranieri»²⁹. I principi e i valori

²⁷ C.W. Washburne, *Filosofia vivente dell’educazione* (1940), tr. it di M. Goretto e G. Rombo, Le Monnier, Firenze 1957.

²⁸ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022.

²⁹ M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017.

della solidarietà, della reciprocità, della diversità e del rispetto tra gli esseri umani rappresentano lo sfondo integratore di un processo di educazione in grado di promuovere un'idea di cittadinanza globale e cosmopolitica, slegata dalle condizioni di nascita, in quanto status universale che permette a ciascuno la libera facoltà di esercitare i diritti e i doveri fondamentali della persona in qualunque luogo; una sorta di cittadinanza planetaria in cui la Terra diventa l'unica patria per tutti; una cittadinanza fondata sul dialogo, capace di scardinare le discriminazioni e i mancati riconoscimenti, per dar vita a una autentica cultura dell'inclusione;

- Riconoscere il valore e l'importanza della partecipazione attiva del soggetto alla vita collettiva e promuovere la stessa a livello sociale e politico. Purtroppo, oggi assistiamo ad una crisi della partecipazione degli uomini alla vita socio-politica del Paese che rischia di minare il funzionamento corretto della stessa democrazia. La precarietà esistenziale, economica e sociale, la crisi culturale e valoriale che ha investito il nostro tempo facendosi portavoce di istanze individualistiche finalizzate al soddisfacimento di bisogni immediati e personali, hanno alimentato una sfiducia generalizzata nei confronti delle istituzioni e della politica incrementando la cultura del disimpegno sociale e politico, per cui appare necessario risvegliare il senso del protagonismo personale e popolare attraverso i metodi della democrazia partecipata. È l'art. 1 della Carta Costituzionale a ricordarci che “la sovranità appartiene al popolo” che rappresenta «la fonte, il fondamento e il delegante della sovranità»³⁰. Spetta ai cittadini partecipare attivamente alla gestione della cosa pubblica, rendendo effettiva e piena la sovranità popolare, mentre «spetta alla Repubblica di stabilire e difendere, con l'autorità e con la forza che costituzionalmente le sono riconosciute, le condizioni di ordine e di sicurezza necessarie perché gli uomini siano liberati dal timore e le libertà di tutti coesistano nel comune progresso»³¹;

³⁰ Cfr. A. Fanfani, *Verbale dell'Assemblea Costituente*, 22/03/1947 in <https://www.nascitacostituzione.it/01principi/001/index.htm?art001-027.htm&2>.

³¹ M. Ruini, *Progetto di Costituzione della Repubblica Italiana - relazione del Presidente della Commissione*, 6/02/1947 in <https://www.nascitacostituzione.it/05appendici/01generali/02/index.htm?001.htm&2>.

- Assumere un orizzonte di pensiero universale. «Ci sono narcisismi localistici che non esprimono un sano amore per il proprio popolo e la propria cultura»³². Occorre allargare lo sguardo per promuovere una sprovincializzazione degli atteggiamenti e favorire un'apertura dell'uomo al mondo e sviluppare, così, un sentimento di mondialità basato sul riconoscimento delle identità particolari e dei diritti mondiali. L'educazione può favorire un decentramento degli sguardi e degli atteggiamenti, superando la tendenza all'etnocentrismo ideologico e riconoscendo l'importanza di un pensiero transitivo che sappia accogliere le diversità. «Non è né la sfera globale che annulla, né la parzialità isolata che rende sterili, è il poliedro dove mentre ognuno è rispettato nel suo valore, “il tutto è più delle parti, ed è anche più della loro semplice somma”»³³;
- Armonizzare le differenze nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità. L'obiettivo deve essere quello di valorizzare la diversità di ciascuno perché «da promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme»³⁴. Come si legge nella *Evangeli Gaudium*, infatti, «diventare un popolo richiede un costante processo, un lavoro lento e arduo che esige di volersi integrare e di imparare a farlo fino a sviluppare una cultura dell'incontro in una pluriforme armonia»³⁵. Alla base di ogni società democratica deve essere posto il rispetto per i diritti umani, come atteggiamento responsabile e costruttivo che si fonda sul riconoscimento della dignità di ogni persona, al di là delle diversità che contraddistinguono ogni uomo. Centrale, a questo proposito, è il contributo dato dall'educazione interculturale che, muovendo verso l'universale rispettando le specificità e la singolarità delle persone e delle culture, coglie e valorizza il nesso che accomuna

³² Papa Francesco, *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e l'amicizia solidale*, 2020, p. 146.

³³ *Ibi*, 145.

³⁴ MIUR, *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012 p. 7.

³⁵ Papa Francesco, *Evangeli Gaudium*, 2013, p. 220.

gli uomini al di là e oltre le diversità; interrogando le diverse agenzie educative su come formare un pensiero accogliente, che permetta agli uomini di vivere insieme e di rispettarsi, di conoscersi e di contaminarsi, assumendo le competenze necessarie a gestire i conflitti in modo pacifico e non violento. È un'educazione che riguarda le dimensioni globali dell'educazione dell'uomo e del cittadino e va intesa come processo di empowerment personale e sociale; come percorso finalizzato ad educare alla libertà, ai diritti umani e alla responsabilità sociale; come strumento che permette all'uomo di imparare ad essere, imparando a conoscere e a vivere insieme agli altri; come lente che facilita la scoperta e la conoscenza di sé e dell'altro, rilevando anche la possibilità di tendere verso obiettivi comuni.

- Suscitare attenzione per il bene comune, inteso come bene individuale e collettivo, il bene di tutti e di ciascuno; un bene reale, possibile, non ideologico ma costantemente attento alle reali condizioni degli uomini e ai loro bisogni e alle concrete situazioni storiche dei popoli e del pianeta che ci ospita. Il principio della responsabilità elaborato da Jonas³⁶, premuroso di riconsegnare all'uomo la speranza di esserci oltre la precarietà del presente, invitandolo ad agire in modo che le conseguenze delle sue azioni non mettano in pericolo la stessa sopravvivenza dell'umanità ma siano compatibili con la sua permanenza autentica e dignitosa sulla terra, rinvia alla esclusiva responsabilità individuale dell'uomo la sua stessa possibilità di futuro, richiamandolo al dover essere di beni comuni, da assicurare progettando una politica e un'educazione del bene comune³⁷. Il Consiglio dell'Unione Europea ha inserito le competenze di cittadinanza tra le competenze chiave dell'apprendimento permanente proprio con la finalità di permettere agli uomini «di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle

³⁶ Cfr. H. Jonas, *Il principio responsabilità*, cit.

³⁷ Cfr. L. Prenna, *Etica della responsabilità e cultura della mediazione: la politica come progetto*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione», (3) 2014, pp. 321-329.

- attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale”³⁸.
- Sviluppare le competenze necessarie per l’esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile, così come definite nelle “Indicazioni per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”³⁹ e ribadite nelle “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”⁴⁰, attraverso percorsi di educazione alla cittadinanza che permettano di raggiungere, già con i bambini in tenera età, obiettivi irrinunciabili quali «la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un’etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l’impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita»⁴¹. Le competenze di cittadinanza possono contribuire a rafforzare la consapevolezza dei valori comuni e dei diritti umani fondamentali e a diffondere una cultura inclusiva, pacifica e non violenta⁴². Un ruolo centrale in questo percorso è ricoperto dalla scuola che non è solamente il luogo di elaborazione delle conoscenze ma, grazie alla relazione con gli altri uomini, è laboratorio di virtù sociali e di democrazia, dove sperimentare l’impegno, la condivisione, la partecipazione e la responsabilità sociale, in quanto precondizioni per ogni forma democratica di vita collettiva.
- Promuovere un’educazione globale, intesa come apprendimento trasformativo in grado di rendere le persone consapevoli dei processi trasformativi in atto a livello globale e di modellare una visione condivisa di un mondo più giusto e sostenibile per tutti. Si tratta di una forma di educazione olistica, «che apre gli occhi e le menti delle persone alla realtà del mondo, e le risveglia a determinare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti»⁴³. La

³⁸ Consiglio dell’Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*, Bruxelles 2018.

³⁹ Cfr., MIUR, *Indicazioni per il curricolo*, cit.

⁴⁰ Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2017.

⁴¹ MIUR, *Indicazioni per il curricolo*, cit., p. 25.

⁴² Cfr. Consiglio dell’Unione Europea, *Raccomandazione Del Consiglio d’Europa del 22 maggio 2018*, cit.

⁴³ Consiglio d’Europa- Centro Nord-Sud, *Dichiarazione di Maastricht sull’educazione globale*, 2002.

globalizzazione della nostra società, infatti, rappresenta per l'educazione un'imprescindibile sfida affinché ciascuno, nelle molteplici interdipendenze tra locale e globale, possa «riconoscere il proprio ruolo e le responsabilità individuali e collettive quali membri attivi di questa comunità globale, nel senso di un impegno per una giustizia sociale ed economica per tutti e la protezione e ristrutturazione degli ecosistemi della terra»⁴⁴.

4. Riflessioni conclusive

L'educazione oggi è chiamata ad accogliere la sfida universale di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze, promuovendo la formazione di un cittadino del mondo che sia in grado di “stare al mondo” insieme agli altri uomini, di contribuire in maniera significativa allo sviluppo della sua comunità locale mantenendo lo sguardo aperto verso il pianeta, e la dimensione globale dell'esistenza⁴⁵. La nostra società, infatti, ha bisogno di persone che vogliano sporcarsi le mani mettendosi al servizio degli altri uomini e della società, assumendo un atteggiamento «di responsabilità esistenzialmente significativa e pregnante»⁴⁶. Riunendo «il reale e l'ideale»⁴⁷ l'educazione può far sì che «il pensiero e l'azione possano muoversi in un solo movimento»⁴⁸, verso un processo di trasformazione, lento e continuo, che «esprime la speranza educativa che è il coraggio dell'oltre, di attraversare e superare continuamente il presente e trascenderlo verso il *cambiamento*, verso continue trasformazioni»⁴⁹. Anche se le questioni mondiali della guerra, del sottosviluppo, della povertà e delle disuguaglianze sembrano schiacciare la speranza di un rinnovamento sociale, l'educazione può realmente of-

⁴⁴ Consiglio d'Europa - Centro Nord-Sud, *Linee Guida per l'Educazione Globale*, 2008, p. 17.

⁴⁵ Cfr. UNESCO, *Educazione alla cittadinanza globale*, cit.

⁴⁶ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 51.

⁴⁷ J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione* (1969), tr. it. di G. Galeazzi, La Scuola, Brescia, p. 204.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ V. Iori (a cura di), *Educatori*, cit. p. 22.

frire un'altra strada alla rassegnazione dell'uomo. Questo perché l'educazione è un'utopia necessaria, come scrive Delors; è una possibilità, è **apertura** al divenire e al cambiamento dell'uomo e della società⁵⁰. C'è bisogno di uomini e donne sognatrici in grado di coltivare il desiderio di un futuro diverso ma anche di educatori che, come esploratori di mondi possibili, sappiano impegnarsi in maniera autentica in progetti che profumano di futuro e che sappiano tendere-oltre, che è il fine stesso dell'educazione.

⁵⁰ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp. 180-183.

*La partecipazione dei giovani al bene comune:
il ruolo dell'educazione nelle strategie europee dedicate
alle nuove generazioni*

1. Quale partecipazione

Come ben noto dal dibattito sulla storia dell'infanzia¹, la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza² ha demarcato un punto di svolta fondamentale per la comprensione del ruolo di bambine e bambini, ragazze e ragazzi nelle società contemporanee³. All'interno del processo che, a partire dalla sua approvazione nel 1989, ha portato sino ad oggi, plurime attenzioni si sono riversate sui quattro principi della Convenzione stessa. Fra essi, ad avere un ruolo strategico per la tematica oggetto di questa riflessione è, certamente, la partecipazione dei minorenni. Essa, sin dal principio, è stata riconosciuta non solo come diritto ma anche come interpretazione e attuazione trasversale di tutti gli altri diritti.

¹ All'intento del diffuso dibattito, si rimanda a: E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, 2010; F. Cambi, *Un paradigma culturale forte e articolato*, in F. Cambi, C. Di Bari, D. Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Apogeo, Milano 2012; L. deMause, *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1983; E. Macinai, *L'idea dell'infanzia agli albori della cultura dei diritti dei bambini*, in A. Traverso (ed.), *Bambini pensati, infanzie vissute*, ETS, Pisa 2016, pp. 125-139; S. Polenghi, *La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel XX secolo*, in M. Geccheli, S. Polenghi, P. Dal Toso, (ed.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Junior-Spaggiari, Parma 2017, pp. 31-49.

² UN General Assembly, *Convention on the Rights of the Child*, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, 20 novembre 1989.

³ E. Biffi, *Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea*, «*Pedagogia Oggi*», XVI, 2(2018), pp. 205-225; E. Biffi - C. Montà, *Children's Education: From a Right to a Capability*, in J. Gillett-Swan, N. Thelander (a cura di), *Children's Rights from International Educational Perspectives. Transdisciplinary Perspectives in Educational Research*, Springer, 2021, pp. 73-84; E. Macinai, *Pedagogia e Diritti Dei Bambini: Uno Sguardo Storico*, Carocci, Roma 2013.

A partire dall'inizio di questo secolo, inoltre, sempre più la partecipazione delle nuove generazioni ai processi di costruzione delle comunità si è rivelata asse portante per lo sviluppo dell'intera comunità globale⁴. Come siglato dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile, i diritti dei giovani sono essenziali per la costruzione di un mondo sostenibile, equo e pacifico⁵. Diverse sono le *policies* che, nel corso degli ultimi trent'anni, si sono promosse a livello europeo sui giovani, sino a giungere alla proclamazione del 2022 come *Anno Europeo dei Giovani*⁶, con il quale la Commissione Europea si fa garante nel sostenere ragazze e ragazzi nella loro crescita come cittadini attivi e impegnati nella comunità, con il fine di costruire un futuro migliore per tutti.

Parallelamente al crescente investimento ad opera delle principali istituzioni europee in termini di promozione della partecipazione, nel corso degli ultimi decenni si è assistito ad un costante calo dei livelli di impegno politico nella maggior parte dei Paesi dell'Unione europea⁷, soprattutto per quanto riguarda i giovani. Negli ultimi anni, infatti, il disimpegno dalla partecipazione politica istituzionale sembra essere una tendenza significativa tra le democrazie europee contemporanee anche tra le generazioni più giovani, provocando una loro mancanza di rappresentanza e di potere nelle questioni politiche⁸. Allo stesso tempo, si va assistendo a una nuova ondata di impegno politico giovanile al di fuori della sfera istituzionale, che è diventata particolarmente visibile attraverso movimenti di attivismo giovanile, proteste, manifestazioni, volontariato e impegno *online*⁹.

⁴ M.G. Riva, *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, «Pedagogia oggi», XVI, 1(2018), pp. 33-50.

⁵ UN General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1*, 2015.

⁶ Per maggiori informazioni: https://europa.eu/youth/year-of-youth_it

⁷ Eurochild – Save the Children – UNICEF – ChildFund – World Vision, *Our Europe, our rights, our future*, Eurochild, 2021.

⁸ P. Norris, *Young People and Political Activism: From the Politics of Loyalties to the Politics of Choice?*, Council of Europe Symposium 'Young people and democratic institutions: From disillusionment to participation', Strasbourg, 27-28 novembre 2003; R. Farthing, *The Politics of Youthful Antipolitics: Representing the 'Issue' of Youth Participation in Politics*, «Journal of Youth Studies», XIII, 2(2010), pp. 181-195.

⁹ J. Sloam, *Diversity and Voice: The Political Participation of Young People in the European Union*, «The British Journal of Politics and International Relations», XVIII, 3(2016), pp.

All'interno di questo panorama complesso, il presente contributo intende interrogare il ruolo dell'educazione per la promozione della partecipazione dei giovani ai processi decisionali e politici collettivi, al fine di fornire spunti di riflessione che consentano di delineare con maggiore efficacia quale possa essere, ad oggi, il ruolo dell'educazione nelle *policies* di supporto alla partecipazione.

2. La partecipazione nelle strategie europee dedicate ai giovani: policies a confronto

Per far luce su questi quesiti, nel corso delle seguenti pagine si esporranno i risultati di uno studio di analisi delle strategie europee dedicate ai giovani, andando ad esplorare come la partecipazione viene descritta e quali significati essa assume nelle politiche, prendendo in considerazione alcune *policies* più recenti dell'Unione europea¹⁰ e del Consiglio d'Europa¹¹. Considerando le tematiche oggetto di riflessione, la scelta dei documenti si è orientata osservando i principali report e documenti ufficiali che forniscono un quadro di riferimento strategico e orientativo per gli interventi dei Paesi membri. Nello specifico, si è scelto di concentrarsi su alcuni documenti.

Il primo è la *Strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027*, il quadro di riferimento per la collaborazione delle politiche giovanili dell'Unione europea per il periodo 2019-2027. Essa si basa sulla risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri del 26 novembre 2018 ed è il risultato del dialogo strutturato *Youth in Europe: What's next?*, in cui decisori, giovani e ricercatori hanno raccolto temi rilevanti per i giovani e li hanno raggruppati in 11 obiettivi europei per la gioventù.

521-537; R. Spannring – G. Ogris – W. Gaiser, *Youth and Political Participation in Europe: Results of the Comparative Study of EUYOUNPART*, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2008.

¹⁰ Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027 (2018/C 456/01)*, 2018.

¹¹ Consiglio d'Europa, *Resolution CM-Res(2020)2 on the Council of Europe youth sector strategy 2030. Adopted by the Committee of Ministers on 22 January 2020 at the 1365th meeting of the Ministers' Deputies*, 2020.

Il secondo è la *Strategia del settore giovanile del Consiglio d'Europa per il 2030*, il quadro di riferimento per l'attuazione dei prossimi cinque programmi biennali *Gioventù per la democrazia*, per il periodo 2020-30. Essa è stata adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 22 gennaio 2020.

Dal punto di vista metodologico, si è proceduto seguendo un'analisi qualitativa tematica¹². Nello specifico, sono state analizzate tutte le sezioni dei documenti selezionati, interrogandole al fine di evincere se e come venisse esplicitamente fatto riferimento al ruolo dell'educazione nella promozione della partecipazione dei giovani nei processi decisionali. A tal fine, il lavoro ha preso in considerazione una selezione di estratti, da cui sono stati scelti alcuni segmenti che potessero essere considerati quali concetti strutturanti in ciascuno dei documenti analizzati. Infine, si è proseguito nell'analisi comparativa al fine di rilevare le tematiche ricorrenti per ognuna delle strategie europee. Si è notato come buona parte dei contenuti fossero comuni e ricorrenti in entrambe le *policies* e si è quindi scelto individuare relazioni esistenti e non, organizzando e correlando i testi tra loro. L'analisi ha consentito di mettere in luce i punti chiave delle strategie europee in esame, a partire dalla loro visione dei giovani.

3. Le forme di partecipazione dei giovani: punti salienti emersi dallo studio

I giovani, all'interno di un panorama attuale di sfide sempre più emergenti - in termini di mancanza di opportunità o rischi sempre più elevati - vengono descritti come risorse per il futuro della società e delle istituzioni. Il Consiglio d'Europa è convinto del «loro notevole potenziale e quindi del loro ruolo fondamentale nella promozione dei valori fondamentali» dell'istituzione¹³, mentre l'Unione europea sottolinea l'importanza della partecipazione dei giovani alla vita democratica:

¹² R.E. Boyatzis, *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*, Sage, New York 1998.

¹³ Consiglio d'Europa, *Resolution CM-Res(2020)2 on the Council of Europe youth sector strategy 2030. Adopted by the Committee of Ministers on 22 January 2020 at the 1365th meeting of the Ministers' Deputies*, 2020, p. 2.

È particolarmente importante concentrarsi sulla partecipazione dei giovani, dal momento che tutte le decisioni prese oggi incideranno per più tempo sull'attuale generazione di giovani. Inoltre, le fasce d'età giovanili sono meno rappresentate in seno agli organi politici e, rispetto ad altre fasce d'età, hanno minori possibilità di influenzare i processi decisionali e di parteciparvi. La strategia dell'UE per la gioventù mira a incoraggiare una partecipazione civica, economica, sociale, culturale e politica significativa dei giovani¹⁴.

Le strategie mirano, come visto, a una «partecipazione significativa» dei giovani in diversi ambiti. In particolare, in entrambi i documenti viene posto l'accento sulla partecipazione alla vita democratica e politica, che viene intesa anche come partecipazione dei giovani ai processi democratici e allo sviluppo, implementazione, monitoraggio e valutazione delle politiche e delle agende europee, attraverso informazioni, meccanismi e strutture accessibili e *youth-friendly*. Similmente, nel testo si fa riferimento a democrazia e governance partecipative, nonché a un essenziale dialogo e collaborazione non soltanto con i giovani, ma anche con le loro organizzazioni. Nella strategia dell'Unione europea si sottolinea, infatti, l'importanza di «assicurarsi che le organizzazioni giovanili e i programmi europei siano meglio connessi con i sistemi educativi e riconoscerli come attori in grado di promuovere le abilità di vita e la cittadinanza attiva»¹⁵.

Per quanto, invece, concerne le strategie attuative, può essere utile a questo punto soffermarsi su alcune considerazioni emerse.

In primo luogo, in entrambe le strategie si fa riferimento a nuove e alternative forme di partecipazione, sia per favorire l'inclusione dei giovani sia per «migliorare le risposte istituzionali ai nuovi sviluppi della democrazia, come il cambiamento dei modelli di partecipazione dei giovani»¹⁶. In letteratura si parla infatti di *paradosso della partecipazione*

¹⁴ Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027 (2018/C 456/01)*, 2018, p. 3.

¹⁵ Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027 (2018/C 456/01)*, 2018, p. 17.

¹⁶ Consiglio d'Europa, *Resolution CM-Res(2020)2 on the Council of Europe youth sector strategy 2030. Adopted by the Committee of Ministers on 22 January 2020 at the 1365th meeting of the Ministers' Deputies*, 2020, p. 3.

*giovani*le

perché, accanto alla diminuzione delle forme formali di partecipazione quali il voto e l'iscrizione ai partiti politici, negli ultimi anni si è registrato un aumento delle modalità informali di partecipazione, come la firma di petizioni o la partecipazione a manifestazioni politiche¹⁷. I giovani sembrano preferire, insomma, forme di partecipazione *orizzontale*, molte delle quali si concretizzano online, come ad esempio la propensione all'attivismo, o l'espressione di opinioni mediante l'abbigliamento¹⁸. Non è sempre chiaro verso chi esattamente i giovani stiano indirizzando il loro attivismo e dove e come stiano cercando di influenzare i processi decisionali¹⁹. Reingard Spannring²⁰ suggerisce che forme di partecipazione più individualizzate e orizzontali sono attraenti per i giovani perché non richiedono un impegno a lungo termine e non mettono in pericolo l'integrità dell'individuo, imponendo ideologie o richiedendo adesione agli obiettivi e ai metodi di un'organizzazione.

Le politiche europee sembrano aver intercettato questa nuova linea, includendo la possibilità di aprirsi a strategie innovative di partecipazione giovanile.

«Riconoscendo che tutti i giovani costituiscono una risorsa per la società, tutte le politiche e attività riguardanti i giovani dovrebbero difendere il loro diritto a partecipare all'elaborazione, all'attuazione e al follow-up delle politiche che incidono su di loro attraverso una partecipazione significativa dei giovani e delle organizzazioni giovanili. In tale contesto, le politiche dovrebbero essere sviluppate tenendo conto dei cambiamenti apportati dalla comunicazione digitale, che incidono sulla partecipazione democratica e civica»²¹.

¹⁷ United Nations Office of the Secretary-General's Envoy on Youth – The Body Shop, *Be Seen Be Heard. Understanding young people's political participation*, 2022.

¹⁸ Si veda ad esempio la start-up *SoulFace Apparel*, creata da tre giovani attivisti che hanno come obiettivo quello di liberare gli oceani dalla plastica, riutilizzandola per realizzare magliette ecosostenibili.

¹⁹ A. Crowley – D. Moxon, *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe, Strasbourg 2017.

²⁰ R. Spannring, *Understanding (non-)participation: meanings, forms and reasons*, in R. Spannring – G. Ogris – W. Gaiser (Eds.), *Youth and political participation in Europe: results of the comparative study of EUYOPART*, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2008, pp. 55-85.

²¹ Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di giovani: La strategia dell'Unione europea per la giovinezza 2019-2027 (2018/C 456/01)*, 2018, p. 3.

In particolare, in entrambi i documenti si pone l'accento sugli strumenti di democrazia digitale²² che rappresenta, però, solo una parte del cambiamento e che, come sottolineato, non sempre include i giovani che non possiedono i mezzi o le competenze necessarie a utilizzarli. Alcuni autori, come Helmut Willems²³, considerano questa tendenza una caratteristica distintiva delle nuove forme di partecipazione giovanile, anche se le strategie di maggior successo per influenzare i processi decisionali collegano attivamente la partecipazione offline e online.

Secondo alcuni autori²⁴ i giovani che si ingaggiano in queste nuove forme di partecipazione sono da considerarsi come educatori *pubblici* e i loro movimenti come *pedagogia pubblica*. Questa idea solleva domande sul ruolo dell'educazione in relazione a queste nuove forme di partecipazione²⁵.

4. Il ruolo dell'educazione

«L'istruzione rimane un elemento chiave per la cittadinanza attiva, la società inclusiva e l'occupabilità. Ecco perché dobbiamo ampliare la nostra visione sull'educazione per il 21° secolo, concentrandoci maggiormente sulle competenze trasferibili, sull'apprendimento centrato sullo studente e sull'educazione non formale, al fine di ottenere un accesso veramente equo e universale all'apprendimento di qualità»²⁶.

²² Cfr. P. Landri, *Digital governance of education: Technology, standards and Europeanization of education*, Bloomsbury Publishing, 2018; P. Ferri, *Nativi Digitali*, Bruno Mondadori, Milano 2011; P. C. Rivoltella, *Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, 2006.

²³ H. Willems - A. Heinen - C. Meyers, *Between endangered integration and political disillusion: the situation of young people in Europe*, Report for the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, Strasbourg 2012.

²⁴ D. Wildemeersch - J. Læssøe - M. Håkansson, *Young sustainability activists as public educators: An aesthetic approach*, «European Educational Research Journal», XXI, 3(2022), pp. 419-434.

²⁵ A. Cornwall, *Unpacking 'Participation': models, meanings and practices*, in «Community Development Journal», XLIII, 3(2008), pp. 269-283.

²⁶ Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di giovventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027 (2018/C 456/01)*, 2018, p. 15.

Nei documenti presi in considerazione viene fatto riferimento all'educazione alla partecipazione alla vita democratica senza definirne chiaramente le modalità e fornirne gli strumenti. L'Unione Europea sottolinea come sia rilevante coinvolgere i giovani fornendo loro dei percorsi per la partecipazione nelle loro vite quotidiane così come nella vita democratica. Si ribadisce, inoltre, l'importanza di supportare e sviluppare opportunità di «apprendimento della partecipazione»²⁷. In entrambi i documenti si enfatizza come la partecipazione possa e anzi debba essere appresa non soltanto nei contesti formali ma anche in quelli non formali, integrando le diverse forme di apprendimento e attrezzando i giovani ad affrontare le sfide della società odierna. Ampio spazio viene dato, infine, al ruolo delle organizzazioni giovanili nei settori dell'inclusione, della partecipazione e dell'educazione non formale, promuovendo lo sviluppo di competenze di cittadinanza. Gli «spazi giovani», sia fisici sia virtuali, riservati alla partecipazione dovrebbero essere «per tutti»²⁸ e caratterizzati dall'essere autonomi, aperti, sicuri e accessibili a tutti.

Nel documento dell'Unione Europea viene enfatizzato come la partecipazione dei giovani al dialogo con le istituzioni, nonché alle esperienze di cooperazione, scambio, azione culturale e civica in un contesto europeo, consenta loro di sviluppare e rafforzare le competenze personali, sociali e civiche, e divenire quindi cittadini europei attivi. Le competenze di cittadinanza vengono considerate essenziali per la formazione dei giovani cittadini e, allo stesso tempo, possono essere acquisite mediante la partecipazione stessa dei giovani alla vita democratica. Si impara, dunque, a partecipare attraverso la partecipazione stessa²⁹.

Il dibattito sul legame tra democrazia e educazione³⁰ risulta dunque

²⁷ *Ibi*, p. 4.

²⁸ Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027 (2018/C 456/01)*, 2018, p. 15.

²⁹ A. Crowley - D. Moxon, *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe, Strasbourg 2017.

³⁰ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit.; Bertolini P., *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003.

sempre più attuale³¹. Secondo il Consiglio d'Europa³² per poter esercitare pienamente la cittadinanza, ogni persona dovrebbe essere in grado di praticare quattro dimensioni della cittadinanza in modo equilibrato e paritario: politica, sociale, culturale ed economica. Queste dimensioni possono essere sviluppate attraverso un'educazione alla cittadinanza che implichi l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche. In particolare, viene sottolineata l'importanza della promozione di atteggiamenti democratici e competenze partecipative. Il Consiglio d'Europa afferma, inoltre, che la cittadinanza può essere intesa come una pratica che implica un impegno per il miglioramento della propria comunità attraverso processi di partecipazione che avvengono a scuola, in famiglia, nelle organizzazioni civiche, nei partiti politici, ma anche online, nel quartiere e nel gruppo dei pari.

L'UNESCO³³ fa riferimento a un'*educazione alla cittadinanza globale*, che include tre dimensioni fondamentali: cognitiva, socio-emotiva e comportamentale. Questi aspetti si basano su diversi domini di apprendimento considerati come essenziali per un'educazione alla cittadinanza globale, tra cui l'acquisizione di conoscenze e competenze, la promozione di valori e atteggiamenti sociali, un impegno efficace e responsabile per un mondo più pacifico e sostenibile³⁴. L'accento sembra essere posto sempre di più sulla promozione di comportamenti partecipativi dei giovani, come ben delineato nel recente report UNESCO sui futuri dell'educazione:

“Il futuro deve essere ridisegnato per loro [i giovani] come un futuro pieno di possibilità e non come un fardello. Non si tratta solo di ascoltarli o consultarli, ma di mobilitarli e sostenerli nella costruzione dei futuri che saranno – e sono già – i loro. [...] I giovani che guidano questi movimenti [di attivismo]

³¹ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019.

³² Consiglio d'Europa, *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*, Council of Europe, Strasbourg 2020.

³³ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, UNESCO, Paris 2015.

³⁴ M. Tarozzi, *Educating for global citizenship in diverse and unequal societies*, in H.A. Giroux - C.A. Torres - L. Shultz - S. Stein, *Conversations on Global Citizenship education. Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*, Routledge, New York 2021, pp. 89-102.

non hanno chiesto l'autorizzazione, ma hanno risposto con urgenza e chiarezza morale a questioni che troppo spesso sopraffanno o paralizzano gli adulti. Hanno un ruolo fondamentale e di guida nella costruzione del nostro e del loro futuro”³⁵.

5. La partecipazione dei giovani al bene comune

Tra gli obiettivi generali delineati dalla strategia dell’Unione europea dedicata ai giovani si legge come, da un lato, si vogliano equipaggiare i giovani, dotandoli delle «competenze necessarie per adattarsi a un mondo in evoluzione»; dall’altro, renderli «cittadini attivi, protagonisti della solidarietà e del cambiamento positivo»³⁶.

La domanda che sorge è come farlo? Qual è il legame tra educazione e partecipazione?

Gert Biesta³⁷ presenta due prospettive per l’educazione alla partecipazione dei giovani: un’educazione *per* la democrazia e un’educazione *attraverso* la democrazia. Nella prima l’educazione ha il ruolo di preparare i giovani per la loro partecipazione futura alla vita democratica, garantendo l’acquisizione di conoscenze, abilità e valori democratici. Questa prima visione sembra avvicinarsi al primo obiettivo generale dell’Unione europea appena descritto. La domanda è quale sia questa preparazione, quali siano queste “competenze necessarie”. Nella seconda prospettiva, l’educazione *attraverso* la democrazia, i giovani imparano non soltanto da quello che viene loro insegnato, ma anche dalle diverse situazioni a cui prendono parte, attraverso la partecipazione alla vita democratica stessa. Pur sembrando due visioni molto diverse tra loro, Biesta sottolinea come in realtà entrambe contengano una visione stru-

³⁵ UNESCO, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Paris 2021, p. 157. Traduzione italiana proposta dall’autrice.

³⁶ Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio dell’Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di giovani: La strategia dell’Unione europea per la giovinezza 2019-2027 (2018/C 456/01)*, 2018, p. 2.

³⁷ G.J. Biesta, *Beyond learning: Democratic education for a human future*, Routledge, New York 2016.

mentale e individualista nel loro approccio all'educazione democratica. La democrazia viene vista, infatti, come un problema che le istituzioni educative devono risolvere. Il concetto chiave è quindi la diversa visione della "persona democratica". Secondo Hannah Arendt³⁸, la soggettività dell'individuo è una qualità dell'interazione umana, riconoscendo un mondo caratterizzato da pluralità e differenza. La soggettività dell'individuo non può quindi essere "prodotta" dall'educazione, che viene dunque sgravata dalla "colpa" della crisi della democrazia. Secondo la visione della Arendt, la responsabilità è dell'intera società, che deve essere in grado di garantire più opportunità d'azione, più occasioni per partecipare appunto. Una società e delle politiche che non strumentalizzino e non svuotino di senso la partecipazione, che si preoccupino delle soggettività dei giovani senza cadere in derive individualiste, riconoscendo la pluralità del mondo come ricchezza relazionale tesa al bene comune. Il bene comune è, infatti, innanzitutto spazio di partecipazione, dunque diverso dalla somma dei singoli bensì luogo di incontro e condivisione³⁹.

Allo stesso tempo, il bisogno sempre più crescente di politiche rivolte al soggetto riporta alla luce il bisogno prioritario di educare i soggetti, in quanto «educare l'uomo è il modo migliore per educare il cittadino»⁴⁰. In questa prospettiva, l'educazione riprende un ruolo chiave nell'accompagnamento dell'individuo e nella costruzione di spazi di partecipazione, non a servizio delle politiche ma in stretta collaborazione e a fondamento delle stesse⁴¹.

³⁸ H. Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, Penguin, Harmondsworth 1977.

³⁹ I. Loiodice, *La pregnanza educativa della locuzione "bene comune"*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», VII, 2(2017), pp. I-IV.

⁴⁰ M. Tarozzi, *Educare l'Uomo o il cittadino?*, in Mazzoni V. – Schenetti M. (a cura di), *Educazione e Politica. Che fare? Parole e Pensieri dal Convegno Cà la Ghironda, 27-28 febbraio 2004*, Cooperativa Libraria Universitaria Editrice Bologna, Bologna 2004, p. 91.

⁴¹ M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015; D.K. Deardorff – D. Kiwan – S.Y. Park, *Global citizenship education: Taking it local*, UNESCO, Paris 2018.

6. *Prospettive future*

Le *policies* affidano alle nuove generazioni un ruolo sempre più centrale nello sviluppo della società⁴². Ciò che rimane da chiarire e che anche nelle strategie europee prese in esame risulta mancante, sono le modalità attraverso cui i giovani possono partecipare attivamente alla vita democratica. Essendo storicamente situata, la democrazia è intrinsecamente «vulnerabile»⁴³. Questa sua fragilità strutturale è allo stesso tempo la sua forza: garantisce una continua interrogazione dell'esperienza, impedendone la cristallizzazione e facendosi garante di una società abituata non soltanto da persone istruite tecnicamente, ma che possiedono soprattutto senso critico e immaginazione⁴⁴.

Il percorso intrapreso dalle istituzioni sembra comprendere sempre di più i giovani, anche se la partecipazione corre il rischio di diventare tokenistica e perdere di significato⁴⁵ qualora non si riesca a trovare un dialogo tra forme di partecipazione tradizionali e non⁴⁶. Ed è proprio qui che l'educazione entra in gioco e può contribuire a sostenere le comunità nella promozione di nuove forme di partecipazione, che siano sostenibili per il futuro delle nuove generazioni e del pianeta⁴⁷.

⁴² I. Loiodice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, «Pedagogia oggi», XVI, 1(2018), pp. 105-114.

⁴³ P. Bertolini, *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003, p. 50.

⁴⁴ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.

⁴⁵ R.A. Hart, *Children's participation: From tokenism to citizenship*, Innocenti Essay, no. 4, International Child Development Centre, Florence 1992.

⁴⁶ Si veda ad esempio il caso dello *European Youth Forum* (<https://www.youthforum.org/>) o dell'appena nato *Youth Office* delle Nazioni Unite (UN General Assembly, Resolution A/76/L85, New York, 8 settembre 2022). Certamente un passo avanti nel garantire una rappresentanza dei giovani ai livelli istituzionali, anche se non esattamente allo stesso tavolo dei politici, tenuto conto del numero irrisorio di giovani al di sotto dei 30 anni che fanno parte del Parlamento europeo: solamente 6 su 705 membri totali (European Youth Forum, 2022).

⁴⁷ M.G. Riva, *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, «Pedagogia oggi», XVI, 1(2018), pp. 33-50.

*Memoria a più voci per la partecipazione pubblica
delle minoranze.*

*La prima pietra di inciampo per rom e sinti in Italia come
percorso di cittadinanza¹*

1. La storia come processo d'inclusione

Esiste un processo culturale e formativo, in corso nell'ultimo decennio tra le comunità rom e sinte² presenti in Italia, che si lega alla riappropriazione della propria storia come elemento di costruzione di cittadinanza e inclusione. Le radici di quest'elemento, prettamente legato all'utilizzo del passato in senso pubblico, possono essere rintracciate in quella che potremmo definire una pietra miliare nella narrazione legata a queste comunità: nell'aprile del 1971, a Londra, si tenne il primo congresso mondiale dei rom. L'incontro affrontò alcuni dei temi tuttora centrali per questa che rappresenta la minoranza più numerosa dell'Unione Europea, ossia l'individuazione degli elementi da considerare nucleo portante dell'identità del gruppo. Non è una questione secondaria, perché queste persone rappresentano un popolo transnazionale e così, da un lato sono cittadini di differenti nazioni, ma dall'altro è in corso

¹ L'articolo è frutto di un percorso di ricerca e riflessione comune tra i due autori. Luca Bravi ha scritto i paragrafi 1 e 3, Stefano Pasta i paragrafi 2 e 4.

² I rom e sinti oggi in Italia sono stimati tra 160 e 180 mila, la quasi totalità di essi ha cittadinanza italiana o dell'Ue; il primo arrivo di queste comunità in Italia è documentato nel 1422, un secondo momento negli anni Novanta (in fuga dalle guerre nei Balcani), un terzo periodo all'inizio degli anni Duemila. Non più del 20% di essi vive in campi nomadi costruiti dagli enti locali italiani, mentre gran parte abita in casa. Resta attivo un forte pregiudizio legato all'errata convinzione che queste popolazioni siano caratterizzate da un nomadismo culturale e ancestrale; cfr. K. Fings, *Sinti e rom. Storia di una minoranza*, Il Mulino, Bologna 2018.

un processo secolare di elaborazione di caratteristiche condivise che permettano di dichiararsi come un unico popolo, seppur in assenza di uno Stato-nazione³. Nel congresso del 1971, la narrazione storica ebbe un ruolo fondamentale: oltre alla lingua comune (il romanès, seppur non ancora giunto ad una standardizzazione), un elemento di unione fu rintracciato nella costruzione di una memoria comunitaria attorno al tema della persecuzione subita durante il nazifascismo, fino allo sterminio di Auschwitz. Per poter comprendere la centralità del percorso attualmente in atto in Italia, esiste però uno scarto tra percorso interno ed esterno alla minoranza che va colto: le più recenti ricerche relative alla diffusione del discorso d'odio a livello sociale verso i rom rivelano percentuali che variano dal il valore più basso, il 41% della Spagna, fino al più alto, l'83% dell'Italia⁴.

È quindi in atto una duplice narrazione pubblica che riguarda questa minoranza, una all'interno delle comunità rom che continuano ad elaborare elementi di comune appartenenza culturale e l'altra nella società maggioritaria, quella non rom, che invece costruisce e rinforza lo stereotipo dello zingaro nomade e pericoloso a prescindere⁵. Sono entrambi quadri sociali di memoria e perciò processi di narrazione sociale consolidatisi nella storia e che non si sono incrociati. Ricerche in ambito antropologico, pedagogico, sociologico che furono sviluppate, in particolare in Italia e in Europa, tra gli anni Sessanta e il Duemila, affermavano una sorta d'incapacità delle “popolazioni nomadi” (così venivano definiti i rom e sinti in quel periodo) nel considerare la profondità del racconto storico; la descrizione era quella di popolazioni in grado di vivere soltanto nel presente e prive di radici nel passato. Al pari del concetto di nomadismo endemico ed etnico applicato da secoli su di essi⁶, anche l'idea dell'incapacità di narrazione storica rappresenta un pregiudizio diffuso e pericoloso, perché l'accusa d'incapacità a rapportarsi con il passato si alimenta reciprocamente con la negazione di

³ L. Piasere, *I rom d'Europa. Una storia moderna*, Laterza, Bari 2004.

⁴ Si veda la ricerca sul discorso d'odio verso le minoranze del Pew Research Center nel 2019: <https://www.pewresearch.org/global/2019/10/14/minority-groups/>.

⁵ S. Pasta, *The media and the public perception of the Roma and the Sinti in Italy*, «Trauma and Memory», Vol. 7, 1(2019), pp. 46-52.

⁶ L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione*, Unicopli, Milano 2009.

appartenenza a una cittadinanza che resta fondamento essenziale per la costruzione di gruppi socialmente coesi.

L'antiziganismo è stato definito come un «fenomeno sociale, psicologico, culturale e storico che vede in quelli che individua come “zingari” un oggetto di pregiudizi e stereotipi negativi, di discriminazione, di violenza diretta o di violenza indiretta»⁷. Quest'odio diffuso ha prodotto l'effetto di una tenuta a distanza di rom e sinti, ma anche il nascondimento della propria identità come forma di autodifesa: essi evitano frequentemente di dichiarare la propria appartenenza in pubblico, per sfuggire alla stigmatizzazione che li colpisce costantemente, quando sono individuati come *target group* sia in contesti educativi che in contesti lavorativi o sociali⁸. In effetti, numerose testimonianze dirette dimostrano che, ad esempio, studenti/esse e lavoratrici/tori rom e sinti pagano frequentemente e pesantemente lo stigma dello zingaro, applicato in maniera generalizzata su di essi, a volte in termini di marginalizzazione ed espulsione dal gruppo dei pari e, da adulti, attraverso la perdita del posto di lavoro⁹.

L'antiziganismo è quindi descrivibile come elemento che ha prodotto due processi legati alla narrazione pubblica della storia spesso opposti, in ogni caso paralleli e distanti. Rom e sinti hanno elaborato una propria narrazione interna e costruito i propri quadri di memoria comunitaria, senza che questi potessero diventare strumento di comunicazione con l'esterno, per un processo di difesa dalla stigmatizzazione¹⁰; nel contesto maggioritario, la costruzione di differenti quadri di memoria collettiva, quando hanno riguardato i rom, hanno spesso rinforzato lo stereotipo.

La capacità narrativa della storia non implica necessariamente quindi una spinta all'inclusione, ma affinché questo avvenga, l'elemento di elaborazione di quadri sociali della memoria deve diventare uno spazio di racconto relazionale, condiviso e teso alla riattivazione di dibattito cri-

⁷ S. Pontrandolfo - E. Rizzin, *La produzione dell'antiziganismo nei discorsi dei politici dell'Italia contemporanea*, «Antropologia Pubblica», vol. 6, 1(2020), pp. 85-108, p. 87.

⁸ Bravi L., *La storia come strumento d'inclusione sociale*, «Pedagogia oggi», 2(2020), pp. 76-87.

⁹ S. Pasta - T. Vitale (2017), *Mi guardano male, ma io non guardo*”. Come i rom e i sinti in Italia reagiscono allo stigma, in A. Alietti (a cura di), *Razzismi, discriminazioni e disuguaglianze*, Mimesis, Milano 2017, pp. 217-241.

¹⁰ E. Rizzin, *Attraversare Auschwitz*, Gangemi, Roma 2020.

tico e consapevole, per questo anche più scomodo, perché disponibile ad entrare in contatto con le parole degli “altri”¹¹. In questo processo si attua uno degli strumenti individuati dalla *Public history of education*¹², che ha sottolineato la relazione tra strumenti della *Public history*¹³ e contesto educativo e formativo. Il presente contributo descrive una delle esperienze d’inclusione attivate attraverso la narrazione storica dentro ad uno spazio di racconto condiviso tra maggioranza e minoranze. Il progetto “Memoria a più voci”, rispetto al tema della narrazione multipla, è ancor più significativo perché, come espone il seguente paragrafo, è nato dalla collaborazione di componenti giovanili della comunità ebraica italiana e delle comunità rom e sinte, ma con il chiaro obiettivo di non realizzarsi in uno spazio di dibattito chiuso entro il perimetro delle due minoranze, ma teso a germogliare all'esterno, per riattivare dibattito pubblico e politico sul tema della memoria delle deportazioni e dello sterminio nazifascista.

2. “Memoria a più voci”

“Memoria a più voci” (2022-2023) è un ciclo di appuntamenti di carattere formativo, artistico e interculturale, nato con l’obiettivo di porre una pietra di inciampo alla memoria di un deportato rom o sinto. L’iniziativa, che nelle tematiche dei seminari ha unito degli approfondimenti sulla cultura romani e sulla persecuzione nazifascista, è stata promossa dalle due più importanti associazioni giovanili italiane ebraiche (UGEI – Unione Giovani Ebrei d’Italia) e romani (UCRI – Unione Comunità Romanes in Italia), con l’appoggio di Milena Santerini, Coordinatrice Nazionale per la Lotta all’Antisemitismo del Governo italiano. Tra gli organizzatori vi sono anche Arteinmemoria, una delle principali associazioni che in Italia ha promosso la diffusione delle *Stolpersteine* (pietre d’inciampo), e l’Università La Sapienza di Roma¹⁴.

¹¹ L. Bravi, *La storia come strumento d'inclusione sociale*, cit.

¹² G. Bandini - S. Oliviero, *Public history of education. Testimonianze, esperienze*, FUP, Firenze 2019.

¹³ P. B. Farnetti - L. Bertucelli - A. Botti (a cura di), *Public history. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano 2017.

¹⁴ Il Dipartimento di Storia Antropologia Religioni Arte Spettacolo.

La posa delle pietre di inciampo – oltre 90.000 nel 2022, in 26 Paesi, in prevalenza Germania, Paesi Bassi, Austria, Italia e Repubblica Ceca – sono un progetto artistico avviato nel 1992 dall’artista tedesco Gunter Demnig per “lasciare traccia” nel tessuto urbano e sociale delle città europee, una memoria diffusa delle vittime del nazifascismo tra il 1933 e il 1945. Si tratta d’incorporare, nel selciato stradale, davanti alle ultime abitazioni delle vittime di deportazioni o a luoghi significativi della loro vita, dei blocchi in pietra ricoperti da una piastra di ottone lucente con pochi dati identificativi: nome e cognome, data di nascita, data e luogo di deportazione, data di morte, quando conosciuta¹⁵. L’idea di Demnig nacque dall’incontro, in occasione dell’installazione nel 1990 di un’opera scultorea per ricordare la persecuzione di mille sinti dalla città renana nel 1940, con un cittadino di Colonia che ne negava la deportazione; anche la prima *Stolperstein* installato nel 1992 è davanti al municipio della città tedesca, dove è inciso il decreto del 1942 sulla deportazione dei rom e sinti. Rispetto ad altri monumenti e memoriali, questi elementi caratterizzano le pietre di inciampo: la discrezione e l’assenza di retorica (un “contro-monumento”, o “monumenti per difetto”), l’integrazione urbana che ne fa un “memoriale diffuso”, la diffusione centripeta e non centrifuga, il legame tra passato e presente, l’intreccio tra individuo e collettività (le pietre sono al contempo tutte uguali e tutte diverse) e tra memoria privata e memoria pubblica (il costo della realizzazione è dei parenti ma la responsabilità è l’autorizzazione delle autorità municipali), un messaggio contro il revisionismo, uno stimolo per la ricerca storica (i riferimenti devono essere storicamente documentati), favoriscono il coinvolgimento dei giovani e delle scuole, è un progetto in progressione e non concluso.

In Italia, a partire dal 2010 a Roma, sono stati posti questi particolari sampietrini per ebrei, deportati politici, operai, carabinieri e poliziotti che si opposero ai nazifascisti; sino al 2022, nonostante negli ultimi due decenni la ricerca storica e la riflessione educativa sulla deportazione dei rom e sinti siano avanzate, nessuna pietra è stata posta per appartenenti

¹⁵ A. Zevi, *Monumenti per difetto*, Donzelli, Roma 2014; A. Cochetti, *Rendere riconoscibile la memoria per l’oggi: arte in memoria e Pietre d’inciampo*, in «Rivista scientifico-culturale d’arte contemporanea», 22, 2(2021), pp. 14-16.

a tale minoranza. Come si dirà a breve, la ricerca storica che ha accompagnato “Memoria a più voci” ha individuato nel sinto Romano Held e nella città di Trieste¹⁶ il luogo per la posa della prima pietra. Prima di ricostruire la vita di Held – la cui figura è stata individuata nel corso del progetto stesso – occorre sottolineare alcuni punti di forza di tale intervento educativo e culturale, rispetto all’ampio dibattito sulla memoria e sulla didattica della deportazione nazifascista.

Innanzitutto, va sottolineato come il progetto, coinvolgendo i giovani di Ucri e Ugei in tutte le fasi, sviluppi una piena, attiva e pubblica partecipazione di membri delle comunità nel promuovere la memoria di quanto avvenuto ottant’anni fa; si tratta, per le ragioni già richiamate nell’introduzione, di un fatto non scontato tra rom e sinti e con rom e sinti come protagonisti.

L’elemento di maggior interesse del percorso, esplicitato sin da titolo, è l’alleanza tra ebrei e gruppi romani, con una declinazione generazionale tra leadership giovanili, in cui l’amicizia personale si unisce a una chiara visione culturale. Questa comunanza ha caratterizzato tutte le fasi del percorso, dalla programmazione dei seminari sino alla posa della pietra. Non si tratta di una novità assoluta¹⁷, ma è caratterizzata da una forte valenza per l’alleanza formale e fattiva tra le due associazioni e per la rilevanza acquisito dalle pietre di inciampo nelle iniziative più recenti

¹⁶ Sulle prime pietre di inciampo a Trieste (2018) si veda: A. Di Fant, *Pietre d’inciampo*, EUT, Trieste 2018. Si segnalano i siti dell’associazione di Roma Arteinmemoria (www.arteinmemoria.it), del comitato Pietre d’Incampo di Milano (www.pietredincipiampo.eu), del Museo Diffuso della Resistenza di Torino (<https://www.museodiffusotorino.it>).

¹⁷ A titolo di esempio: il ricordo della deportazione dei rom e sinti ha sempre accompagnato la Memoria della deportazione da Milano al Memoriale della Shoah il 30 gennaio, giorno della partenza di Liliana Segre per i lager, cfr. S. Pasta, *L’Accoglienza dei profughi al Memoriale della Shoah di Milano. La funzione educativa della memoria*, *«Rivista di Storia dell’Educazione»*, v. 4, 1(2017), pp. 51-72; il progetto “Rom e Sinti in Italia e nel mondo. Giving memory a future” è stato finanziato dalla Shoah Foundation (www.romsintimemory.it); altre iniziative avevano già unito Ugei e Ucri. Diversa, ma altrettanto significativa, è la presa di posizione dell’Unione delle Comunità Ebraiche Italiane (Ucei) nel 2008 contro l’atto simbolo dello Stato di Emergenza Nomadi proclamato dal Governo italiano - e poi dichiarato illegittimo dal Consiglio di Stato nel 2011 – ossia il censimento etnico con la presa delle impronte digitali anche ai minori; in quell’occasione Amos Luzzato disse: «C’è un segno razzista, timbrati ed esclusi come noi ebrei».

a favore della memoria. Sebbene appartenga più al dibattito degli anni Novanta e dei primi Duemila, quest'alleanza supera il fenomeno della “concorrenza tra le vittime”¹⁸ e al contempo evita la banalizzazione del dibattito sull'unicità e la ripetibilità della Shoah e sul suo accostamento alle altre tragedie della storia¹⁹.

Non è questa la sede per entrare nella questione interpretativa di Auschwitz come *unicum*, ma sottolineiamo solo come, accanto alle istanze revisioniste, o di “nevrosi comparativista” che accostano automaticamente lager e gulag, Auschwitz e Hiroshima, o quelle più recenti di tipo relativista e banalizzanti che paragonano la stella gialla al green-pass²⁰, parlare della Shoah e insieme di altri genocidi è una domanda che ha forti risvolti pedagogici. Jean-Michel Chaumont²¹ ha ripercorso le fasi della memoria della Shoah nel dopoguerra rilevando in un primo tempo l'onore reso ai deportati politici e a quanti avevano resistito, accanto all'oblio e all'umiliazione per le vittime colpevoli “solo di essere ciò che erano”. In seguito, le posizioni di Elie Wiesel e di Emil Fackenheim avevano rovesciato la prospettiva, facendo della particolarità dell'Olocausto un invito a non diluire l'identità ebraica; con un apporto anche teologico, l'unicità veniva considerata da alcuni anche come una “versione secolare” dell’elezione e la memoria del genocidio è divenuta una sorta di “mito laico” che ha permesso il ritorno alle radici identitarie, soprattutto degli ebrei americani negli anni Sessanta, come ha scritto Neusner. Tale dibattito sull'unicità dell’Olocausto ha visto in anni recenti affermarsi, invece, l’idea che l’interpretazione di Auschwitz come *unicum* non garantisca un’esclusività delle sofferenze, ma deve al contrario condurre a un’apertura all’universalità e alla solidarietà verso tutte le vittime della storia²². Anziché alimentare la “concorrenza” tra le vittime, da un punto di vista educativo Auschwitz può provocare la revisione critica

¹⁸ V. Pisanty, *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Bompiani, Milano 2020.

¹⁹ M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria*, Carocci, Roma 2003.

²⁰ S. Pasta, *Ostilità. Vecchi e nuovi bersagli, vecchi e nuovi virus*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LIX, 2 (2021), pp. 89-102.

²¹ J.-M. Chaumont, *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, La Découverte, Paris 1997.

²² T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*, Garzanti, Milano 2001.

e una “de-banalizzazione” della vita, impegnando al cambiamento²³. Il bisogno di riconoscimento, se da una parte può tendere all’esclusione della sofferenza degli altri, può dall’altra creare un senso di solidarietà e universalità con tutte le vittime. Molti sopravvissuti ai campi – si pensi all’impegno pubblico di Liliana Segre – vivono questa scelta, mostrando come l’eredità di Auschwitz sia anche aprirsi al dolore degli altri.

Non affrontiamo qui la relazione storica tra il genocidio ebraico e quello romani²⁴, ma il richiamo al dibattito decennale aiuta a capire l’importanza dell’alleanza tra Ucri e Ugei nel progetto “Memoria a più voci”.

3. Romano Held, la memoria insieme alle comunità

Ripercorrere brevemente la storia di Romano Held, il cui nome sarà riportato sulla prima pietra d’inciampo che sarà posta in Italia nel gennaio del 2023, in memoria di rom e sinti, permette di sottolineare il processo d’inclusione che può attivarsi a partire dalla storia, o meglio dalle tante storie personali, familiari, comunitarie.

Romano era nato il 21 gennaio 1927, a San Pier d’Isonzo (Gorizia), in una famiglia di musicisti sinti, imparentati anche con famiglie rom dell’est e che era sempre vissuta nella zona di Trieste, fino a quando, negli anni Quaranta, in particolare dopo l’armistizio del 1943, con l’annessione della zona di Trieste direttamente al Terzo Reich, la famiglia si era spostata verso Udine, verso Fagagna. Il 1° maggio 1944, Romano Held fu arrestato, mentre si stava muovendo con la sua carovana verso Palmanova, all’età di 17 anni. I fatti sono stati narrati da Maria Held, all’interno di un audio-documentario prodotto da Andrea Giuseppini nel 2005 e dai due nipoti, Alberto e Rolando Suffer, testimonianza registrata per il progetto “Memors” nel 2012²⁵. I documenti che la ricerca

²³ M. Santerini, *Auschwitz nella scuola: memoria e progetti educativi*, in M. Santerini - R. Sidoli - G. Vico (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1999, pp. 71-85.

²⁴ G. Lewy, *La persecuzione nazista degli zingari*, Einaudi, Torino 2000; E. Rizzin, *Attraversare Auschwitz*, cit.; L. Bravi, *Altre tracce sul sentiero per Auschwitz*, Cisu, Roma 2002.

²⁵ <http://porrajmos.it/>.

storica ha successivamente rintracciato confermano le testimonianze raccolte²⁶: Held fu trasferito al carcere di Udine, dove restò fino al 31 maggio 1944, quando i documenti del carcere attestano la dicitura “rila-scio”, termine usato in realtà per indicare la deportazione. A conferma dell’invio verso i lager, Held risulta sul convoglio partito da Trieste il 31 maggio 1944 con destinazione Dachau; egli era tra i deportati che vennero aggiunti su tale convoglio alla fermata di Udine. Il treno giunse a Dachau, il 2 giugno 1944 e, in quella stessa data, Held fu registrato con la matricola numero 69525. Egli sopravvisse e fu liberato a Dachau dall’armata americana riuscendo a tornare in Italia per ricongiungersi alla propria famiglia, proprio a Trieste.

La vicenda di Romano Held era raccontata in due ambiti differenti e non comunicanti: da un lato, i documenti della sua deportazione sono citati, accanto al suo nome e cognome, nel volume *Il libro degli internati* curato da Brunello Mantelli e Nicola Tranfaglia²⁷, quindi non rappresenta una storia del tutto sconosciuta; dall’altra, le comunità rom e sinti italiane, in particolare le comunità provenienti dalla zona del confine orientale della nostra nazione, hanno sempre raccontato della deportazione di Romano Held nella propria narrazione interna. Ad essere mancata è stata la connessione di questi due mondi narranti. La ricerca storica non era in grado di riconoscere Held come un sinto e un rom, perché erano mancanti le connessioni relazionali con le comunità, le uniche che potevano riconoscerlo individuarlo come parte delle proprie famiglie²⁸.

È quindi utile specificare un elemento centrale nella riflessione: è ancora aperto il dibattito sull’aspetto razziale della deportazione subita da rom e sinti in Italia e nel territorio dell’Alto Adriatico tra 1943 e 1945. Nei documenti della deportazione, Romano Held, come in quelli di altre decine di rom e sinti imprigionati, è indicato l’arresto preventivo per pericolosità sociale e la conseguente categoria di “deportato politico”, anche se le testimonianze ricordano che fu preso semplicemente perché riconosciuto come “zingaro”. È pur vero che, in altri casi, come in quel-

²⁶ La ricerca documentale è stata curata da Stefano Pasta dell’Università Cattolica di Milano e Luca Bravi dell’Università di Firenze.

²⁷ B. Mantelli - N. Tranfaglia, *Il libro dei deportati*, Mursia, Milano 2010, 3 voll.

²⁸ L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione*, cit.

lo di Emma Brajdic, altra rom deportata a Ravensbruck in quegli stessi anni, è invece specificata la dicitura “*Zigeunerin*” (zingara) all’arresto²⁹, a dimostrazione di quanto l’elemento razzista relativo agli “zingari” corrispondesse ad una pericolosità sociale considerata innata ed etnicamente generalizzata e non puramente individuale.

Si tratta di un fattore importante da considerare nella nostra analisi, perché la storia di Romano Held e la pietra d’inciampo a lui dedicata, non corrisponde a prendere posizione definitiva sull’aspetto prettamente razzista (e quindi equiparabile alla Shoah) della deportazione di rom e sinti in Italia tra 1943 e 1945; essa compie semmai un passo propedeutico e precedente: è lo strumento che riporta nello spazio collettivo il tema della deportazione di queste comunità, permettendo di affermare che la deportazione tra il 1943 ed il 1945 ha riguardato anche rom e sinti nel territorio italiano. È questo tipo di racconto inclusivo e pubblico che sta al centro del progetto “Memoria a più voci”: sia la narrazione rimasta chiusa nella comunità, sia il racconto fatto dagli storici attraverso i documenti, entrano nell’agorà del dibattito pubblico e lo fanno trovando unità attraverso un progetto partecipato che arricchisce il pieno senso di cittadinanza, perché si salda alla possibilità di costruire spazi di narrazione comune, perciò strumento d’inclusione attraverso il racconto storico che ristabilisce dignità di parola anche per una minoranza vittima di esclusione sociale.

4. Alcune indicazioni per la didattica della memoria

Da “Memoria a più voci” e dalla pietra di inciampo per il sinto Romano Held possiamo trarre due indicazioni per la didattica della memoria, sia di tipo metodologico, sia di contenuti.

Innanzitutto, va sottolineato che le *Stolpersteine* permettono di affrontare congiuntamente la “grande storia”, quella dei conflitti e delle politiche nazionali ed internazionali, con la “piccola storia”, personale ed individuale. La testimonianza personale, come si sa, è fragile, parziale, incompiuta; tuttavia essa esprime il vissuto, unisce soggettività e

²⁹ B. Mantelli - N. Tranfaglia, *Il libro dei deportati*, op. cit.

oggettività, individuale e collettivo, pubblico e privato. Ricostruire storie individuali, come quella del santo Romano Held, aiuta non solo a custodire le domande esistenziali – il “come è stato possibile” che, dopo Auschwitz, ha interrogato diversi pensatori delle più diverse discipline³⁰ – ma anche contribuisce a trasmettere i sentimenti, ponte tra le generazioni, a rendere vivo il passato coinvolgendo i più giovani in una relazione con i protagonisti della storia³¹. Il senso di tale lavoro è profondo: dare un nome alle vicende di tutti – e nel caso dei rom e sinti di vittime a cui questo è stato a lungo negato³² – è un modo di fare storia e di far uscire dall’oblio vite dimenticate; porsi “dalla loro parte” equivale a costruire un’educazione alla pace i cui protagonisti sono le vittime, ma in particolare le generazioni successive di coloro che sopravvissnero e che hanno incarnato il seme della memoria nel presente.

Al contrario di quanto è successo per la storia in generale, la memoria dei testimoni ha continuato a svolgere un ruolo importante nella *Holocaust Education*, ma da un punto di vista educativo la testimonianza – sia del sopravvissuto, sia di chi è morto nella persecuzione – non si può esaurire nel forte impatto emotivo, o nel conoscerne i riferimenti storici e affermarne l’autenticità. L’empatia che nasce dalla condivisione del dolore con la storia individuale deve essere seguita dall’assunzione di responsabilità, in prima persona, perché eventi come quello non si ripetano più³³. Tale passaggio è particolarmente necessario in un momento in cui si registra una resistenza diffusa e generalizzata che si esprime nel distacco dalle forme di impegno civico, in cui giovani confusi, alla ricerca di un’identità, vivono come anticonformismo il rifiuto della storia, della politica e le celebrazioni e che necessitano di far risuonare significati autentici e non stereotipati³⁴. Le *Raccomandazioni per*

³⁰ H. Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz*, il Melangolo, Genova 1991.

³¹ M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria*, cit.

³² I. Hancock, *Pariab Syndrome. An Account of gypsy slavery*, Karoma publisher, Ann Arbor 1987.

³³ R. Sidoli, *La Shoah, paradigma educativo, e il senso della testimonianza*, in M. Santerini - R. Sidoli - G. Vico, cit., pp. 47-70.

³⁴ A. Granata - S. Pasta, *Quando la Storia risuona in classe. Strategie didattiche e relazionali per facilitare il dialogo e costruire una coscienza collettiva*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 14, 23(2022), pp. 96-112.

l'insegnamento e l'apprendimento dell'Olocausto (2019) diffuse dall'International Holocaust Remembrance Alliance³⁵ hanno definito alcuni obiettivi dell'insegnamento del genocidio: aumentare la conoscenza, conservare la memoria, incoraggiare insegnanti e studenti a interrogarsi dal punto di vista morale.

In quest'ottica, il compito didattico ed educativo non riguarda il puro insegnamento della storia, la contabilità dei numeri, né una sacralizzazione, e tanto meno la “pedagogia dell'estremo”, quando la sofferenza delle vittime diviene un modo per colpire le emozioni di chi ascolta o legge, ma con conseguenze a volte imprevedibili (si pensi ai ragazzi che, di fronte a scene di corpi nudi nei lager, scoppiano a ridere). I due rischi opposti – ridurre il genocidio soltanto a una questione di numeri e date, oppure lasciare che prevalgano le emozioni – suggeriscono di trovare un approccio diverso, che apra una domanda personale sul male e quindi anche sull'oggi. La didattica della memoria ritrova così il suo senso autentico attraverso un forte collegamento all'attualità, facendo compiere ai “cittadini” quel passaggio che va dall'emozione spontanea all'impegno, dalle reazioni emotive alla trasformazione dei rapporti sociali e al rifiuto di comportamenti prevenuti e razzisti. Si tratta di una consapevolezza acquisita dalla didattica della Shoah³⁶, che occorre applicare anche a quella del genocidio dei rom. In questo senso possiamo pensare a percorsi basati sulla successione di questi momenti: nel primo dovrebbe collocarsi l'esperienza soggettiva e personale, l'accostamento alle storie e alle testimonianze (dimensione della *memoria*); poi la contestualizzazione geo-temporale degli eventi: la *storia*; quindi, l'analisi e la valutazione delle parti in gioco, dei meccanismi sociali e dei processi che hanno reso possibili gli eventi (dimensione *critica*); infine, la capacità di leggere e proiettare le vicende storiche sul presente e sul futuro per attualizzarne i significati, creando un impegno per i diritti umani, la tol-

³⁵ Si tratta di un'organizzazione intergovernativa fondata nel 1998, attualmente composta da 31 stati membri di vari continenti, tra cui l'Italia; ora ha assunto il nome d'International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA): www.holocaustremembrance.com.

³⁶ M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico, *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, op. cit.; R. Mantegazza, *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Città Aperta, Troina (EN) 2001.

leranza e la pace (dimensione *civico-politica*).

Nel caso specifico del progetto “Memoria a più voci” questa proiezione significa problematizzare e contrastare l’antiziganismo diffuso in Italia.

È la direzione con cui la *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030* del Governo italiano, in attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 12 marzo 2021 (2021/C 93/01), invita – nel più ampio quadro di tale documento – a promuovere la conoscenza del genocidio dei rom e dell’antiziganismo; tale approccio rimanda anche alla *Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri del Consiglio d’Europa* (2020) sull’inclusione della storia dei rom e sinti in classe. Come si legge nella Strategia, «tali vicende offrono occasione di costruzione di percorsi di riconoscimento e conoscenza di una pagina di storia presente all’interno della memoria delle comunità romani (spesso assente al di fuori di esse) e sono elementi che possono aprire una programmazione rivolta ai temi Costituzionali e del riconoscimento di piena cittadinanza europea»³⁷. In questa prospettiva, per le comunità romani coinvolte, per le città in cui vengono poste e per le associazioni ebraiche parte di questa alleanza, la pietra di inciampo a Romano Held e le altre dedicate ai rom e sinti negli anni successivi sono l’occasione per essere soggetti politici e per praticare un uso della memoria collettiva non come “retorica” ma come paradigma di scelte morali³⁸.

³⁷ Unar, *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030*, Roma 2021, p. 43.

³⁸ S. Pasta, *L’Accoglienza dei profughi al Memoriale della Shoah di Milano*, op. cit.; S. Pasta, *Didattica della memoria. Insegnare il Porrajmos, contrastare l’antiziganismo e prevenire l’elezione a bersaglio di rom e sinti*, «Consultori Familiari Oggi», vol. 28, 1(2020), pp. 54-68.

Giuseppe Elia - Annamaria Ventura¹

*La costruzione di Comunità educanti politiche.
Una riflessione pedagogica sullo sviluppo delle fondamenta
morali e civiche a scuola*

Introduzione

Poi insegnando imparavo tante cose...ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica.
Don Milani

La costruzione di una *coscienza politica* da riconoscere e riflettere, da parte dei singoli individui, in una comunità educante, richiede del tempo, della pianificazione e dei solidi presupposti. Analogamente al processo di costruzione di una casa, occorre partire dalle fondamenta e coinvolgere una squadra vincente che persegua lo stesso obiettivo.

Vi è una stretta connessione tra l'individuo, la sua specie e la società; si tratta di una triade, con la quale Morin² illustra le interazioni fra individui che producono la società e la sua retroazione sugli stessi. I tre elementi sono inseparabili e allo stesso tempo, si coproducono gli uni con gli altri. In altre parole, la formazione e lo sviluppo di una coscienza politica nel singolo individuo, agisce in larga scala nella società, come una goccia che perpetua nell'oceano.

Cos'è, dunque, la democrazia? Nell'argomentare l'esistenza reciproca dell'individuo e della società, Morin individua nella democrazia l'anello di congiunzione, in quanto consente la relazione ricca e complessa tra

¹ Il contributo è stato integralmente condiviso dagli Autori. Nello specifico Introduzione, i paragrafi 1 e 2 sono stati scritti da Giuseppe Elia e il paragrafo 3 e Conclusione da Annamaria Ventura.

² E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

le due entità; più nello specifico «la democrazia è più che un regime politico, è la rigenerazione continua di un anello complesso e retroattivo: i cittadini producono la democrazia che produce, a sua volta, cittadini»³.

All'interno di questo framework, chi è pertanto il *civis*? Il cittadino riveste contemporaneamente una serie di ruoli, quali quello di individuo, soggetto autonomo, persona che ha il diritto di esprimere i suoi interessi, desideri e, al contempo, è responsabile solidale con la sua città. Abitare una società, infatti, significa non solo saper convivere (vivere con gli altri), ma anche essere corresponsabili di un dovere comune. Il cittadino è un «membro nativo/naturalizzato di uno stato o di una nazione che deve fedeltà al suo governo e ha diritto alla sua protezione», mentre la cittadinanza è «lo stato di essere conferito con i diritti, privilegi e doveri di un cittadino»⁴.

Durante la discussione relativa alle precedenti definizioni, Banks pone l'attenzione sull'importanza della contestualizzazione delle stesse all'interno e in base ad uno specifico setting; pertanto, si tratta di un processo complesso. L'individuo-cittadino così è immerso ulteriormente in un'altra triade, poiché la sua cittadinanza sarà specifica e al tempo stesso in relazione con la dimensione culturale, nazionale e globale⁵.

1. Il dilemma dell'educazione alla cittadinanza, la situazione problema

Nei diversi stati-nazione del globo, i programmi e i curricoli relativi all'educazione alla cittadinanza cercano di insegnare agli studenti ideali e valori democratici come giustizia, uguaglianza e diritti umani, ma, nonostante alcune nazioni risultino essere più democratiche di altre, persistono dei divari tra gli ideali prefissati in teoria e la loro applicazione pratica per mezzo delle varie istituzioni⁶. Questa contraddizione crea il cosiddetto dilemma dell'educazione alla cittadinanza poiché in vista di un reale cambiamento gli studenti devono *interiorizzare* valori e ideali de-

³ *Ibi*, p. 21

⁴ Cfr. J. A. Banks, *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, Jossey Bass, New Jersey 2006.

⁵ *Ibidem*

⁶ *Ibidem*

mocratici, con un processo di maggiore democratizzazione degli stessi stati-nazione. Sperimentare un vivere democratico è sicuramente più utile durante questo processo di familiarizzazione piuttosto che leggere ed ascoltare la spiegazione dei valori direttamente dall'insegnante. Lo stesso Dewey⁷ in *Esperienza e Educazione* argomenta che «ogni educazione significativa deriva dall'esperienza».

Ci sono voluti quarantasette anni, dalla pubblicazione di questo libro, affinché il Consiglio Europeo, nel 1985, riprendesse l'osservazione deweyana sottolineando quanto «il miglior modo per apprendere la democrazia è in un contesto democratico in cui i partecipanti siano incoraggiati, in cui si possa esprimere la propria opinione e dove ci sia libertà di pensiero per studenti e insegnanti, con onestà e giustizia»⁸.

Il coinvolgimento degli studenti nelle scuole è fondamentale se vi è la speranza di poter cambiare le strutture politiche, sociali ed economiche delle società stratificate e delle nazioni-stato perché i destinatari e i partecipanti attivi di questo processo sono i futuri cittadini e leaders della società⁹.

Occorre, oggi più che mai, *riprendere* l'educazione alla cittadinanza, soprattutto considerando la crescente diversità che sta pian piano caratterizzando i diversi Paesi, da intendersi come *risorsa* poiché l'impatto del singolo individuo diventa una forte voce assieme a tutte le altre e non una semplice eco. La sfida dell'educazione è quella di poter valorizzare questa diversità all'interno dei curricoli scolastici, con la premura, allo stesso tempo, di mantenere una unità e un set di valori comuni condivisi. È necessario, pertanto, agire sui singoli ma anche sulla comunità, che, lungi dall'essere una “moltitudine solitaria” o uno “sciame”, bensì va considerata un framework autentico in grado di donare e garantire certezza di identità ad ogni individuo che vi appartiene¹⁰.

⁷ J. Dewey, *Experience and education*, Macmillan, New York 1938.

⁸ A. Osler & K. Vincent, *Citizenship and the challenge of global education*, Stoke on Trent - Trentham Books, UK 2002, p. 7.

⁹ Cfr. W. C. Parker, *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*, Teachers College Press, New York 2003.

¹⁰ Cfr. G. Elia (a cura di), *Il valore della comunità. Il Noi e l'Io tra resistenza e transizione*, Progedit, Bari 2021.

Il presente contributo si presenta come un piccolo manifesto, *un'altra voce*, da aggiungersi all'onda dell'avvenuto cambiamento. Attraverso iniziali pillole semantiche, utili a definire una cornice concettuale, si procede con una riflessione pedagogica con la speranza di poter ispirare i giovani in fase di formazione a riappropriarsi del loro futuro, inteso come tempo in cui investire la propria progettualità nella convinzione che si possa contribuire a cambiare il domani, dando senso all'oggi che viviamo.

1.1. *Il ruolo della Scuola*

La scuola non rappresenta solo il futuro di un Paese,
ma ne è lo specchio.

Piero Angela

Prima di entrare nel merito dei motivi per i quali occorra ripartire dalla Scuola, è utile fare una distinzione tra l'educazione civica e quella alla cittadinanza. La prima è finalizzata alla trasmissione-acquisizione di conoscenze circa l'ordinamento giuridico dello Stato e del suo funzionamento; la seconda, invece, si focalizza sull'acquisizione di competenze legate alla partecipazione attiva e consapevole del cittadino alla comunità politica e sociale. Quest'ultima presenta contenuti più ampi rispetto all'educazione civica, che invece si concentra sulla conoscenza delle istituzioni nazionali; tuttavia, essa soddisfa una finalità prioritaria sul piano conoscitivo, cioè mira all'acquisizione di una base di conoscenze riguardanti il funzionamento del sistema della società.

L'istituzione scolastica si configura come la comunità educante per eccellenza, perché rappresenta il luogo in cui i discenti sperimentano situazioni di vita reale per poi accettare le sfide che la società imporrà loro. In relazione alla politica, la Scuola produce capitale assertivo o pensante/critico? Si può parlare di politica a scuola, con i più piccoli? Il pensiero comune ci porterebbe a pensare che la politica sia “una cosa per i grandi”. Occorre, dunque, partire dalle basi e domandarci cosa essa sia, trovando insieme delle risposte.

La sfida che gli educatori stanno affrontando è costruire una educazione alla cittadinanza che rispetti e acquisisca la cultura della comunità

e la conoscenza degli studenti, e, allo stesso tempo, aiutare a costruire una comunità pubblica e democratica con un set di valori condivisi con cui tutti gli studenti possono impegnarsi e riconoscersi¹¹. La figura dell'insegnante è fondamentale per aiutare gli studenti a comprendere il loro bagaglio culturale, la sua accoglienza e l'accrescimento sia della conoscenza accademica che quella popolare affinché siano in grado di sopravvivere e partecipare effettivamente all'interno delle loro o altre comunità culturali, da una dimensione locale a quella globale.

In questo modo, gli insegnanti aiutano gli studenti a esaminare, a scoprire e a comprendere la comunità attraverso il bagaglio culturale che loro portano ogni giorno a scuola e a comprendere le somiglianze e le differenze tra loro e la cultura scolastica, ma anche i diversi studenti. Gli studenti devono anche essere aiutati a capire i modi in cui i loro valori sostengono la loro conoscenza personale e comunitaria e come loro vedono e interpretano la conoscenza scolastica¹².

Quali presupposti per la costruzione di un curriculum con una significativa educazione alla cittadinanza?

1.2. *Ripartire dai bambini*

La prima speranza di una nazione è riposta nella corretta educazione della sua gioventù.
Erasmo da Rotterdam

Ogni insegnamento, nel significato letterale di «lasciare un segno, un ricordo» nel bambino avviene all'interno di una relazione educativa, caratterizzata da attenzione, ascolto, rispetto e fiducia, in entrambe le direzioni. Dehaene ricorda come «insegnare significa fare attenzione all'attenzione dell'altro»¹³. Essere attenti ai bambini, significa dare loro

¹¹ Cfr. J. A. Banks, *The lives and values of researchers: Implications for educating citizens in a multicultural society*, Vol. 27, No. 7, pp. 4-17, American Educational Research Association 1998.

¹² Cfr. J. A. Banks, *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives*, Teachers College Press, New York 1996.

¹³ S. Dehaene, *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, tr. it. di L. Ducceschi, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 45

importanza, riconoscerli; per tale motivo, progettare la costruzione di una coscienza politica autentica significa renderli protagonisti del loro futuro, partendo proprio da loro, quindi dalla Scuola.

L'attenzione è la porta d'ingresso dell'apprendimento: in pratica, nessuna informazione sarà memorizzata se non è stata precedentemente amplificata dall'attenzione e dalla consapevolezza¹⁴.

Un primo passo, come suggerisce Bottery, è quello di progettare un curricolo scolastico esattamente disegnato per i cittadini¹⁵. I designers di questo curriculum devono comprendere che il suo funzionamento e la sua conseguente implementazione avranno successo nel momento in cui saranno sorretti da un dibattito costruttivo sul *significato di cittadinanza* (piuttosto che limitarsi a definirne esclusivamente il contenuto), e che poi si muova nel chiedere qual è il cittadino di cui abbiamo bisogno e in cosa questi debba contribuire. In questo modo, nascerà non un curriculum sulla cittadinanza, bensì uno cucito sul cittadino, partendo dallo sviluppo di fondamenta morali e civiche a scuola, primi elementi visibili durante il processo di costruzione di una casa.

Nelle classi, a scuola, si può cominciare ad interrogarsi su chi sia il cittadino, ancor prima di proporre una ricetta pronta per l'uso relativa alla cittadinanza e cosa sia la politica. Cittadini non si diventa, lo si è dal momento della nascita, in quanto individui interconnessi con la propria specie e società, in un'ottica locale, culturale, nazionale e globale. Occorre dunque interrogarsi sulle pratiche, su quelle *policies*, prima ancora di obbedire alle stesse. In questo modo, si formerà un curriculum diverso e molto più esteso rispetto ad uno che presenta solamente il tempo dedicato alle singole lezioni di cittadinanza o ad un tema interdisciplinare che ha come oggetto la cittadinanza¹⁶.

Con tutte le critiche che si possono rivolgere al sistema scolastico italiano, estremamente strategico, dal punto di vista politico, e per questo continuamente sottoposto a riforme che intaccano perlopiù l'aspetto organizzativo e l'impatto sull'economia nazionale, occorre dire che sotto il

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ M. Bottery, *Education, Policy and Ethics*, Continuum, London 2001.

¹⁶ J. A. Banks, *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, Jossey Bass, New Jersey 2006.

profilo normativo, in relazione ai fenomeni dell'inclusione e dell'intercultura, la scuola statale, pubblica, laica e pluralista italiana può vantare una posizione di tutto rispetto non solo nel contesto europeo, ma potremmo dire, senza peccare di presunzione, nell'intero contesto mondiale.

Quindi, come sostiene Novara, il rapporto fra la scuola e il mondo della politica deve essere ripensato nel senso che i politici italiani «si rendono conto della situazione e continuano a proporre riforme più o meno inapplicate e inapplicabili, anche perché non sembrano concentrarsi su ciò che davvero non funziona»¹⁷. La sua critica sottolinea il focalizzarsi sugli ambiti strutturali ed organizzativi, senza entrare nel merito delle problematiche legate all'apprendimento. E allora un suo suggerimento è quello di limitare, ad esempio, le pratiche inerziali: un primo problema, infatti, è metodologico, per conseguire un buon apprendimento non basta che l'insegnante conosca la materia. Insegnare non è una operazione di travaso, bisogna saper attivare, stimolare e gestire i processi di apprendimento degli alunni. Piuttosto che focalizzarsi sulla Costituzione e sulla lettura e comprensione dell'assetto normativo e strutturale della nazione, sarebbe più utile prestare attenzione ad un modello educativo in cui convengono una serie di competenze specifiche che esercitino, ad esempio, il pensiero divergente, quello critico-argomentativo, il problem-solving, il team-work, il debating la mediazione, negoziazione¹⁸. Il soggetto così viene attivamente reso partecipe nei processi di apprendimento. L'educazione alla cittadinanza trascende l'educazione civica proprio perché ingloba i modi di essere del soggetto. Occorre specificare che sarebbe un errore pensare di comportarsi da Cittadini solo all'occorrenza.

Il primo punto di contatto tra la pedagogia e la politica è la formazione delle persone. Nonostante possano sembrare appartenenti a due emisferi opposti, le differenti modalità d'azione della pedagogia e della politica nell'accompagnare l'uomo nel percorso volto alla sua piena umanizzazione, consentono all'una di essere di supporto all'altra e viceversa¹⁹.

¹⁷ D. Novara, *Cambiare la scuola si può*, Rizzoli, Milano 2018, p. 38.

¹⁸ E. Lastrucci, *Formare il cittadino europeo*, Anicia, Roma 2012.

¹⁹ G. Elia, *L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro*, Attualità Pedagogiche, Vol. 3, n.1, 2021.

Educare significa attivare un moto dentro ogni individuo, un sussulto. Mantegazza parla di un senso di inquietudine, con riferimento a quel turbamento, all'accensione delle sinapsi della curiosità²⁰; non l'inquietudine spesso causata dalla politica partitica.

Al riguardo come ricorda Weber «la politica viene fatta con la testa»²¹ ed evidenzia tre qualità di un agire politico, utili alla costruzione della coscienza politica. La prima è la passione, che muove la causa; partendo dalla ricerca del significato con i bambini, questi saranno spronati a provare un “sentire” nell'abbracciare una nuova motivazione. La seconda è la responsabilità nell'agire, alimentata dall'aver compreso il motivo, la ragione dell'azione; infine, la competenza, soprattutto nei processi di governo ed amministrazione. In questo modo, la scuola ambisce a formare delle comunità costituite da soggetti pensanti in modo critico e significativo, educate sui motivi delle loro azioni e educanti il mondo che abitano e in cui progetteranno il loro futuro, in un mondo politicamente corretto e per farlo bisogna avere fiducia nelle nuove generazioni²².

2. Gli anticorpi pedagogici, alcune coordinate pratico-metodologiche

Impossible est un mot ne pouvant être trouvé que dans le dictionnaire des fous.

Napoleone Bonaparte

Viviamo in un mondo che cambia rapidamente, in cui il proprio sé si scontra quotidianamente con una crescente incertezza; occorre, dunque, prepararci per diversi possibili ed impossibili scenari²³. L'emergenza Coronavirus ha riportato in superficie temi esistenziali “scomodi” con cui l'infanzia, da sempre, si trova a dover fare i conti. Il concetto di “limite”, l'esperienza della temporalità e dell'irreversibilità della vita, il

²⁰ R. Mantegazza, *Imparare a resistere*, Mimesis, Milano 2021.

²¹ M. Weber, *La politica come professione*, tr. it. di E. Coccia, Armando Editore, Roma 1997.

²² A. Fucecchi & A. Nanni, *Immaginario e resilienza. La scuola dopo il virus*, Scholè-Morcelliana, Brescia 2021.

²³ E. Hankiss, *The Toothpaste of Immortality. Self construction in the Consumer Age*, Johns Hopkins University Press, US 2006.

confronto con il dolore proprio e altrui sono alcune delle questioni che, per mesi, hanno popolato la quotidianità delle nostre case imponendo agli adulti la necessità di soffermarvisi con più attenzione, affrontando tabù e resistenze²⁴.

Lo scenario pedagogico si è caratterizzato di una nuova dinamicità e si è aperto a nuove sfide. La duttilità della pedagogia consente di scoprire nuovi orizzonti, alla luce delle recenti minacce quali per esempio una pandemia non ancora compiuta ed una guerra vicina alle porte europee. L'esperienza del coronavirus ci ha aperto gli occhi e ha dimostrato palesemente che quando tutti siamo costretti a vivere una stessa emozione collettiva di paura estrema e di illimitata fragilità fino a soccombere, ciò che prima era ritenuto da tutti impossibile da realizzare, diventa inaspettatamente possibile e alla nostra portata.

2.1. *Il valore dell'alleanza, la riscrittura creativa del Patto di Corresponsabilità*

L'offerta formativa e educativa della maggior parte dei nostri territori nazionali è una realtà complessa, non certo priva di problematicità, ma fondamentale nel garantire e promuovere la centralità culturale dell'educazione in ogni ambito e momento dell'esistenza. Contemporaneamente, mentre il sistema formativo integrato prendeva forma, emergevano anche le prime ambiguità di un modello non sempre in grado di preferire l'inclusione all'esclusione culturale, la partecipazione culturale all'isolamento culturale. E non per una "cattiva" gestione delle risorse educative, ma per ragioni più articolate che confluiscano ancora oggi dentro scelte di natura economica, politica e che, talvolta, riguardano da vicino l'organizzazione sociale e culturale degli spazi cittadini.

Come scrive Nicoletta Chieregato²⁵, l'alleanza educativa fra fami-

²⁴ Cfr. A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior, Bergamo 2021.

²⁵ Cfr. N. Chieregato, "La corresponsabilità educativa ai tempi del Covid-19 (e dopo): un riflettore acceso sull'alleanza fra famiglie, scuole e servizi", A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza*, cit.

glie e servizi/scuola si fonda sulla continuità e sulla frequenza degli scambi comunicativi ma anche e soprattutto sulla *qualità* degli stessi. Il tema dell'alleanza e della corresponsabilità educativa fra contesti formali, non-formali, informali e famiglie è da molti anni uno dei temi di riflessione pedagogica e proprio come la medicina si basa sulla biologia, il compito dei ministeri dell'istruzione è quello di creare un nuovo ecosistema di ricerca più sistematico e più rigoroso che metta assieme insegnanti e scienziati nella continua ricerca di un'educazione più efficace è fondata sui dati fattuali e comprovati. L'alleanza deve sussistere tra le diverse comunità educanti, dalla scuola fino all'accademia; in questo modo, insegnanti, genitori, ricercatori, uniranno le forze per far progredire le scienze dell'educazione e la loro messa in pratica a scuola. Come richiamato dal modello ecologico di Bronfenbrenner²⁶, le connessioni sono fondamentali tra i diversi contesti di vita e nel corso degli anni; infatti, è stata richiamata l'importanza delle co-educazione della continuità fra gli ambiti di esperienza: una educazione che sia integrata e promossa da una comunità educante. Il modello ecologico di Bronfenbrenner ha rappresentato un punto di avvio di un ampio filone di ricerca scientifico centrato sulla rilevanza delle connessioni esistenti tra i vari contesti di vita e nel corso degli anni. A più riprese, infatti, è stata confermata l'importanza della co-educazione e della continuità fra gli ambienti di esperienza, un'educazione integrata promossa da una comunità educante in una dimensione ecologica²⁷. Coltivare un pensare eticamente impegnato diventa pertanto un imperativo non solo dell'educazione ecologica, ma di tutto il processo educativo, chiamato a emanciparsi dalla subordinazione alla razionalità tecnica, che costringe a emarginare tutte quelle domande di significato esistenziale che sono invece coessenziali al processo educativo. L'educazione al pensare non va intesa come esercizio intellettualistico, ma fortemente situata nelle contraddizioni della vita contemporanea, perché il pensare che sa indagare criticamente le questioni è condizione essenziale per l'esercizio della cittadinanza partecipata e responsabile. Per questo va promosso

²⁶ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. di L. Hvastja Stefani, Il Mulino, Bologna 1986.

²⁷ L. Mortari, *Educazione ecologica*, Editori Laterza, Bari-Roma 2020.

l'amore per la politica, inteso come passione per l'impegno civile. Un impegno che si traduca non solo nell'intraprendere azioni, ma anche nel fare discorsi capaci di esplorare altri modi di abitare la terra e il mondo.

Perché occorre rinsaldare l'alleanza? Alla luce delle sfide del terzo millennio²⁸ (pandemica, tecnologie, società liquida) siamo di fronte a una crisi che investe la società ma anche la famiglia e la scuola. Occorre un rinnovato bisogno di inclusione, soprattutto, alla luce delle emergenze umanitarie attuali e dei conflitti in corso. Tale crisi è amplificata dal disinteresse annesso ad un crollo partecipativo alla vita politica.

La scuola e la famiglia assumono loro stesse il ruolo di comunità educanti, riprendendo in modo vivace e creativo il patto di corresponsabilità educativa che in Italia qualifica la scuola dell'autonomia, come punto nevralgico di un sistema formativo integrato. Il risveglio della coscienza politica è una delle mission post-pandemica.

Nella diatriba relativa alla domanda «cosa costruisce un cittadino, i saperi scientifici o quelli umanistici» Dewey media, argomentando che bisogna trovare un punto di intesa e la scuola, a tale riguardo, costituisce un ambiente favorevole perché essendo abitata da entrambi i saperi, si presta ad essere una comunità educante ottimale per lo sviluppo di un “habitus da civis”. Le recenti normative italiane riguardo all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza²⁹, ribadiscono infatti che questa debba avvenire in modo trasversale ed interdisciplinare.

È necessario, in prima battuta, adottare una nuova visione che ponga al centro il bambino; quindi, la persona e la sua rete di relazioni anziché le tipologie di servizi di cui necessita, sposando una logica di inclusione e coesione sociale. Sulla scia di una transizione *green* della scuola in un'ottica di sostenibilità e costruzione di dialoghi con il territorio, una riscrittura creativa dei patti di corresponsabilità potrebbe essere guidata dai “Patti educativi di comunità” che il MIUR ha elaborato con il Piano Scuola 2020-2021. Tale documento prevede che i Patti educativi di comunità siano tra gli strumenti a disposizione per promuovere e rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale tra Scuola e comunità educante,

²⁸ F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani & D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci Editore, Roma 2017.

²⁹ Legge 92/2019.

in considerazione della complessa situazione causata dalla pandemia COVID-19. In sintesi, i Patti educativi di comunità sono accordi stipulati tra le scuole e altri soggetti pubblici e privati per definire gli aspetti realizzativi di progetti didattici e pedagogici legati anche a specificità e a opportunità territoriali. Agli Enti locali è affidato il compito di promuovere i Patti educativi di comunità attraverso l'organizzazione di apposite Conferenze dei servizi, con il coinvolgimento dei dirigenti scolastici, per far emergere i bisogni espressi dalle scuole e valutare le proposte di cooperazione di istituzioni educative e culturali e le modalità di realizzazione di interventi e soluzioni. Sono già moltissime le amministrazioni che hanno avviato questo percorso di educazione diffusa.

I Patti educativi territoriali³⁰, detti anche di comunità, si configurano come delle policy che mirano alla crescita e allo sviluppo del territorio. Nelle parole del Ministro Bianchi, infatti, “il Patto educativo di comunità è una politica che ha origine nella scuola, ma diventa parte dello sviluppo territoriale”. Per realizzarli, sono necessarie alcune condizioni. Innanzitutto, ha sottolineato sempre il Ministro, è fondamentale innescare un reciproco apprendimento tra scuole, istituzioni e Terzo Settore, dando avvio ad un processo di policy making collettivo, che coinvolga tutta la comunità locale, che assume il ruolo di comunità educante.

2.2. *La filosofia, il personal trainer della mente*

Per allenare il pensiero e l'abilità di porre domande, la comunità educante potrebbe “filosofare” di più, come suggerisce Lipman. Questo significa allenarsi durante una attività condotta collettivamente e contemporaneamente trasformando la comunità in un contesto di ricerca, ad interpellarsi, a chiedere spiegazioni, ad argomentare insieme su pensieri o azioni abituali, a domandarsi il *perché*³¹.

La metodologia di ricerca filosofica parrebbe favorire lo scambio

³⁰ E. Bonomi, *Patti Educativi Territoriali: uno strumento da rafforzare per contrastare le disuguaglianze*. <https://www.secondowelfare.it/povert-e-inclusione/patti-educativi-territoriali-uno-strumento-da-rafforzare-per-contrastare-le-disuguaglianze/2021>.

³¹ A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza*, cit.

autentico dei soggetti coinvolti nella relazione educativa mentre apprendono dall'incontro gli uni con gli altri. Il processo di conoscenza non solo è qualcosa di nuovo in sé (relativamente all'acquisizione di competenze, abilità, conoscenze), ma consiste nel conoscere e riconoscere anche l'altro, il quale viene accolto e ascoltato attraverso la sua voce (e non tramite sue rappresentazioni mediate). Dallo scambio attraverso l'indagine filosofica all'interno della comunità di ricerca, bambini e bambine colgono un'opportunità di crescita mentre apprendono a esaminare la propria esperienza proprio grazie a un movimento collettivo³², soprattutto nel processo di costruzione di una coscienza politica.

La comunità educante politica, guidata dalla filosofia, viene così a configurarsi come un gruppo in cui ciascuno ha un ruolo attivo nel percorso di ricerca comune. La comunità di ricerca si struttura quindi come opportunità, come tempo e spazio privilegiato per poter porre domande e, in forma ricorsiva, porsi domande.

Infanzia e pratica filosofica, infatti, condividono lo stesso “inizio”, il chiedersi e il cercare risposte a domande fondamentali che hanno a che fare con il significato, la conoscenza, la verità e i valori.

Non a caso il porsi domande è sintomo di creatività e come scrive lo scrittore Carofiglio «la qualità della vita democratica dipende dall'efficacia delle domande che interpellano l'esercizio del potere»³³. È importante insistere sulla pratica filosofica, sin da piccoli, in modo tale che diventi una pratica, un costume dell'adulitità, poiché molto spesso certi di esserlo, si dimentica di chiedersi il perché ed il significato delle proprie azioni.

Nello specifico, Lipman fa riferimento ad un pensiero che supera i dualismi e che è tessuto insieme da più dimensioni, nello specifico quella creativa, critica e di caring. La prima fa riferimento alla capacità di imparare a formare un'opinione, un punto di vista, attraverso processi quali il discernimento, l'analisi, la valutazione, a spiegare con il coraggio di poter dissentire nella consapevolezza di saper argomentare. La dimensione

³² M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

³³ G. Carofiglio, *Della gentilezza e del coraggio: Breviario di politica e altre cose*, Feltrinelli, Milano 2020.

creativa fa riferimento al saper guardare oltre i limiti, a immaginare delle realtà anche come potrebbero essere o come potrebbero essere state e non solo come sono o appaiono. La dimensione di caring fa riferimento alla dimensione empatica, di attenzione e riconoscimento dell'altro³⁴. Con quest'ultima qualità si apre una riflessione focalizzata sull'importanza della dimensione emozionale all'interno dei processi educativi.

2.3. *L'alfabetizzazione emozionale*

Una delle qualità della professionalità docente è il possesso e la messa in pratica della competenza emotiva durante la comunicazione e della gestione delle relazioni all'interno del contesto educativo³⁵. Si parla di analfabetismo emozionale per indicare la passività del coinvolgimento emotivo. Per non rimanere immuni a questa emergenza pedagogica occorre individuare alcune risposte per diffondere prassi virtuose e delineare possibili scenari di formazione in risposta ai bisogni emersi.

Herbert Marcuse, noto filosofo come Morin, definendo i caratteri della nostra società, individuava nel principio di prestazione una delle sue caratteristiche chiave³⁶. La comunità per essere efficiente e produttiva deve essere abitata da un'utenza che abbia una buona performance. Il ritratto che ne deriva è quello di una realtà che preferisce la misurazione e la gerarchia piuttosto che progressista. La stessa intelligenza umana viene così depauperata della sua potenzialità e riconosciuta come un prodotto (un esempio sono i test cognitivi che valutano il QI) e non un processo. Lo psicologo americano Gardner conferma da tempo la presenza di intelligenze multiple, non a caso intitola uno dei suoi libri "frames of mind" cornici della mente, tradotto in Italia con il titolo "formae mentis", forme della mente. Un elemento chiave della sua teoria è che lo sviluppo di queste intelligenze multiple non si limita al solo mondo dell'istruzione, bensì coinvolge l'intera società.

³⁴ M. Lipman, *Educare al pensiero*, a cura di P. Malavasi, tr. it. di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2004.

³⁵ D. Novara, *Cambiare la scuola si può*, cit.

³⁶ H. Marcuse, *Eros e civiltà*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2001.

L’alfabetizzazione emotiva è utile a perseguire lo sviluppo delle intelligenze multiple e a collegare più individui della società e appartenenti a diverse comunità educanti poiché permette l’ascolto ed il riconoscimento reciproco attraverso l’empatia. Il benessere emotivo è una pratica inseparabile dallo sviluppo della competenza emotiva e sociale; pertanto, deve essere considerata nel momento in cui si progettano i curricoli scolastici. Quando si parla di emozioni non si può non citare Goleman³⁷, che pubblicò il suo libro *Emotional intelligence* in un momento in cui la società americana stava affrontando una crisi profonda, caratterizzata da una serie di mali sociali. Il rimedio per poter guarire questi mali era quello di prestare più attenzione alla competenza sociale ed emotionale.

Goleman sollecita il mondo educativo al recupero dell’alfabetizzazione emotionale che amplia la nostra visione del compito delle scuole, conferendo ad esse un ruolo sociale speciale nell’impartire ai ragazzi lezioni essenziali per la vita. Molti programmi di alfabetizzazione emotionale comprendono corsi speciali anche per i genitori, per insegnare loro ciò che i figli stanno imparando a scuola. Lo scopo non è soltanto quello di consentire ai genitori di integrare ciò che viene impartito a scuola, ma anche quello di aiutare quei genitori che sentono il bisogno di rapportarsi in maniera più efficace con la vita emotiva dei figli³⁸.

Poiché a moltissimi giovani il contesto familiare non offre più un punto d’appoggio sicuro nella vita, le scuole restano uno dei pochi supporti alternativi, al quale la comunità può rivolgersi per correggere le carenze di competenza emotionale e sociale dei ragazzi, non come una sostituzione ma come una alleanza. L’alfabetizzazione emotionale comporta che il ruolo sociale delle scuole si estenda e vada a compensare le defezioni familiari nella socializzazione dei ragazzi.

Questo compito scoraggiante richiede due mutamenti importanti: gli insegnanti devono oltrepassare i limiti della propria missione tradizionale e la comunità dev’essere più coinvolta nella vita della scuola. Che ci sia o meno un corso esplicitamente dedicato all’alfabetizzazione emotionale può essere molto meno importante del

³⁷ D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos’è e perché può renderci felici*, tr. it. di I. Blum e B. Lotti, Rizzoli, Milano 2011.

³⁸ *Ibidem*.

modo in cui queste lezioni vengono insegnate. Da questo punto di vista, il Covid ha aiutato ad abbattere quel “muro” tra la Scuola e la Famiglia, permettendo un dialogo tra genitori ed insegnanti. Il benessere emotivo è parimenti importante all'apprendimento di contenuti scolastici.

Come si costruisce l'alfabetizzazione emotionale? L'insegnamento funziona quando le esperienze che vengono ripetute di continuo vengono accolte dal cervello come percorsi consolidati, come abitudini neurali a cui ricorrere in momenti di costrizione, frustrazione e sofferenza³⁹. Si tratta di un vero e proprio percorso di prevenzione che ritorna nel momento in cui l'essere umano si trova in una situazione di non equilibrio con sé stesso, con gli altri, con il mondo.

Altri elementi fondamentali sono l'autoconsapevolezza nel riconoscere i propri punti di forza e di debolezza correlata dalla fortissima abilità sociale dell'empatia, un vero e proprio ascolto reciproco dei propri sentimenti, del loro riconoscimento e relativo rispetto. Come richiama anche Novara, citato precedentemente, è importante lavorare anche sul fattore umano, sulla competenza e sulla professionalità del personale scolastico nell'affrontare le nuove situazioni e nel trovare gli strumenti adatti a gestirle, se vogliamo educare cittadini con una solita e creativa *forma mentis*.

3. Conclusioni

Sarebbe impresa degna del nostro secolo quella di rendere la vita finalmente *un'azione non simulata ma vera*, e di conciliare per la prima volta al mondo la famosa discordia tra i detti e i fatti.

Giacomo Leopardi

Lo sviluppo e la costruzione di una coscienza politica, partendo da solide fondamenta morali e civiche, a partire dalla Scuola e nelle altre comunità educanti sono di rilevante importanza se auspichiamo un mondo migliore abitato da cittadini in grado di agire con una tenace

³⁹ *Ibidem*.

forza di volontà e di immaginare e sperimentare un presente e futuro migliore⁴⁰.

Come richiama Leopardi, questo articolo si presta ad essere un tassello in più all'interno di una cornice di riflessione pedagogica verso la missione di costruire una coscienza politica per il bene del singolo e del demos. Attraverso la condivisione e il circolo di buone pratiche già presenti nella nostra nazione si vuole richiamare l'importanza delle stesse fornendo anche degli spunti da esplorare direttamente nel campo, di ordine più pratico-metodologico.

Per ritornare al dilemma iniziale, relativo all'educazione alla cittadinanza, Mantegazza sostiene vivamente che la pedagogia debba essere *resistente* nei confronti della politica e anche provocarla, perché se è da essa fondata (è la politica a indicare fini e gli scopi dell'educazione) può e deve farle subire una specie di contraccolpo, una scossa decisiva, educando capitale umano in grado di agire⁴¹. Una delle caratteristiche dell'educazione è generare inquietudine, come ricordato precedentemente, vale a dire spiriti che non si adattano facilmente all'esistente, che indicano obiettivi oltre l'orizzonte. Sarà pronta la politica a trovare un ruolo per le persone che la pedagogia della resistenza educa? La politica che si oppone al dominio riuscirà a capire che la pedagogia della resistenza non le consegna militanti pronti all'azione e all'obbedienza ma avvia sulla sua strada *personalità critiche* prima di tutto nei confronti della politica stessa⁴²?

Lo stesso Dehaene sostiene che gli sforzi devono essere incoraggiati, «smettiamola di far credere ai bambini che sarà tutto facile, con un piccolo sforzo tutti possiamo fare progressi. Occorre adottare una mentalità progressista non rigida»⁴³. Con questa prospettiva ci sarà un *flourishing* delle persone, un rinascimento dell'essere umano, pronti a cavalcare l'onda e a farsi ascoltare.

⁴⁰ A. Gandini, *Per una scuola di relazione*, Edizioni Lavoro, Roma 2021.

⁴¹ R. Mantegazza, *Imparare a resistere*, Mimesis, Milano 2021.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ S. Dehaene, *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, cit., p. 36

*Una comunità educante coinvolta nella crescita dei bambini
in adozione: l'impegno sociale e politico
del Coordinamento CARE¹*

Introduzione

Parlare di comunità educante significa fare riferimento ad una comunità che educa, in quanto spazio di partecipazione, di socializzazione, di abilitazione all'esercizio di alcuni valori, di assunzione di responsabilità ed iniziative educative². Tuttavia, affinché «lo spazio umano-fisico-culturale si ristrutturi nel senso della promozione sociale» si rende necessario avviare processi intenzionalmente strutturati e progettati, in vista del benessere della comunità locale³. La corresponsabilità interistituzionale non è un punto di partenza, bensì una meta a cui tendere, mediante azioni progettuali volte al perseguimento di obiettivi comuni e alla costruzione di comunità realmente inclusive⁴.

In un tempo segnato dalla crisi della partecipazione alla vita politica e della corresponsabilità fra famiglia e istituzioni, si tratta di incoraggiare, a livello locale, occasioni di dialogo fra famiglia, scuola e servizi⁵; e a

¹ Nel testo, per motivi di fluidità, con il termine bambini si fa riferimento a bambini, bambine, ragazzi e ragazze di età compresa tra 0-17 anni.

² E. Del Gottardo, *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto, Napoli 2016, p. 7.

³ L. Pati, *Editoriale: Costruire la comunità educante*, «Pedagogia e Vita», LXXX, 2 (2022), p. 15.

⁴ *Ibi*, p.18. Al riguardo, risulta interessante il riferimento alle città dell'educazione. Cfr. J.P. Pourtois – H. Desmet, *L'Education émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, Ed. Ph. Duval, Paris 2015.

⁵ J.P. Pourtois – H. Desmet, *La Città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti*, «Journal of Theories and Research in Education », XII, 1 (2017) - Special Issue, pp. 123-130.

livello centrale, reti che coinvolgono i soggetti della *governance*, prospettando un sistema di *welfare generativo*, che assicuri risposte precipue ai bisogni emergenti⁶. In questo, si ritiene che l'associazionismo familiare, in quanto corpo sociale intermedio e rilevatore dal basso delle istanze delle famiglie, possa configurarsi come un soggetto innovativo nel sistema delle Comunità educanti. In particolare, il contributo intende esaminare l'azione sociale e politica a sostegno della famiglia e dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del Coordinamento delle Associazioni familiari adottive e affidatarie in Rete (CARE)⁷.

1. L'attuale realtà socio-culturale e l'associazionismo familiare

Nell'odierna società segnata dalla complessità, dall'incertezza e dalla liquidità⁸, si rileva una continua tensione fra interessi particolari e orizzonte comunitario. Il rischio frequente è quello di scivolare nella chiusura nello spazio privato e soggettivo. L'identità individuale, lungi dall'inserirsi in una visione del mondo che determina l'agire e la prassi, si costruisce, invece, dentro «appartenenze particolaristiche sempre più difficilmente riconducibili dal soggetto che le attua a concezioni globali della vita»⁹. Pur moltiplicandosi gli ambiti di inter-connesione, di rado si intravvede una coerenza e una linearità di tali appartenenze.

Anche la famiglia vive questa crisi. Ai genitori compete il diritto e dovere dell'educazione dei figli¹⁰; tuttavia, per contrastare il rischio di delega dell'educazione, è urgente accompagnare e sostenere il nucleo domestico a divenire “snodo educativo” del sistema formativo integrato, attraverso il «ricupero dell'identità educativa della famiglia e la

⁶ Fondazione Emanuela Zancan, *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare*, Il Mulino, Bologna 2014.

⁷ Esso rappresenta l'unico coordinamento italiano nell'ambito dell'associazionismo familiare adottivo e affidatario e garantisce il proprio coinvolgimento all'interno del più ampio lavoro delle Comunità educanti.

⁸ Z. Bauman, *Modernità liquida* (2000), tr. it. di C. Guarnieri, Laterza, Roma-Bari 2011.

⁹ V. Bova, *L'incerta metamorfosi del sistema politico italiano*, «Neuroscienze e scienze sociali controversie sociologiche», 53 (2010), pp. 65-88.

¹⁰ Art. 30, Costituzione della Repubblica italiana.

partecipazione diretta e formale della medesima alle attività delle varie istituzioni educative territoriali»¹¹.

Possiamo chiederci come sia possibile promuovere il dialogo fra individuo e comunità? Come coltivare lo spazio del coinvolgimento e della partecipazione? Come incoraggiare gli adulti e le famiglie ad assumere la funzione educativa all'interno della comunità locale?

In questo orizzonte, è necessario riscoprire il coinvolgimento di partnership tra il pubblico, il privato e il terzo settore. La famiglia, in quanto risorsa sociale, non può essere lasciata sola nell'assolvimento dei suoi compiti e chiede di essere avvalorata nelle scelte politiche che la riguardano. Per tale motivo, si rende urgente un sistema integrato di Servizi che, in dialogo con le famiglie, possa meglio soddisfare le richieste di aiuto e le esigenze di perfezionamento che da esse provengono¹².

Al riguardo, un ruolo determinante è rivestito dal contesto associativo. In particolare, l'associazionismo familiare risponde «a una necessità intrinseca della società civile di trovare modalità alternative» a quelle consolidate, allo scopo di produrre un autentico benessere per la società¹³. L'associazionismo si pone infatti come interlocutore privilegiato delle famiglie, dà voce ai suoi membri e si fa portavoce a livello istituzionale delle istanze emergenti. Le famiglie, che si associano sulla base di esigenze soggettive, giungono ad orientarsi verso fini condivisi, perseguiti obiettivi comunitari e dando vita a reti di sostegno reciproco¹⁴. Esse realizzano così «forme autentiche e durature di coesione tra le diverse componenti sociali»¹⁵ e sviluppano capitale sociale. Questo legittima la famiglia nel proprio ruolo, soprattutto in contesti in cui mancano *policies* efficaci, e sorregge processi solidali e la costruzione della comunità educante.

¹¹ L. Pati, *Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d'incontro?*, in Id. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, p. 362.

¹² C.A. Pereyra, *L'associazionismo familiare: una risorsa delle e per le famiglie adottive*, in A. Fermani – M. Muzi (a cura di), *La “vulnerabilità” unica. Paradigmi teorici, contributi di ricerca e riflessioni sull'adozione*, Aras Edizioni, Fano (PU) 2014, p. 123.

¹³ E. Carrà, *L'Associazionismo familiare come fattore di coesione sociale*, «*Studi di Sociologia*», LI, 3/4 (2013), p. 247.

¹⁴ R. Sidoli, *Educazione dei genitori e situazioni educative particolari*, in L. Pati (a cura di), *Associazionismo familiare e problemi educativi della famiglia d'oggi*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia 1997, pp. 44-50.

¹⁵ E. Carrà, *L'Associazionismo familiare come fattore di coesione sociale*, cit., p. 251.

2. Costruire la comunità educante per i bambini con una storia di adozione

L'Italia è da tempo il primo paese europeo per numero di adozioni internazionali realizzate e il secondo, nel mondo, dopo gli USA. Nell'ultimo Ventennio (2000-2021), sono oltre 52mila i bambini adottati internazionalmente e 21mila le adozioni nazionali¹⁶. I recenti dati sull'adozione internazionale¹⁷ indicano come l'età media dei bambini sia di 6,7 anni e il 62,5% di questi sia portatore di bisogni speciali¹⁸ (problemi sanitari, disabilità mentale o fisica, pregresse esperienze traumatiche: abuso, maltrattamento, abbandono, lungo periodo di istituzionalizzazione). La letteratura scientifica, inoltre, invita a considerare le conseguenze che la povertà educativa precedente all'atto dell'adozione e le esperienze infantili sfavorevoli hanno sull'apprendimento¹⁹, incrementando il rischio di insuccesso o dispersione scolastica²⁰.

¹⁶ Direzione Generale di Statistica e Analisi organizzativa del Dipartimento dell'Organizzazione giudiziaria, del personale e dei servizi del Ministero della Giustizia, *Dati relativi all'adozione. Anni 2001-2021*. Aprile 2022. www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Adozioni_serie_storiche_fino2021.pdf (Ultima consultazione 08.11.2022).

¹⁷ Commissione Adozioni Internazionali, *Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali. Rapporto sui fascicoli dal 1° Gennaio al 31 Dicembre 2021*, Firenze 2022. www.commissioneadozioni.it/media/2201/pdf_report-2021adozioninternazionali_def_new.pdf (Ultima consultazione 08.11.2022).

¹⁸ Si fa qui riferimento all'aumento di bambini adottati che presentano bisogni speciali (*special needs*). Cfr. Hague Conference on Private International Law - Permanent Bureau (2008). *The implementation and Operation of the 1993 Hague Intercountry Adoption Convention, Guide to good practice, guide n°1*. Bristol: Jordan Publishing Limited. <https://assets.hcch.net/docs/bb168262-1696-4e7f-acf3-fb8d85504af6.pdf> (Ultima consultazione 08.11.2022)

¹⁹ M. Dalen, *School performances among Internationally adopted children in Norway*, «*Adoption Quarterly*», V, 2 (2001), pp. 39-58; T. Sempowicz - J. Howard - M. Tambyah - S. Carrington, *Identifying obstacles and opportunities for inclusion in the school curriculum for children adopted from overseas: developmental and social constructionist perspectives*, «*International Journal of Inclusive Education*», XXII, 6 (2018), pp. 606-621; S. Glennen, *Oral and Written Language Abilities of school-age internationally adopted children from Eastern Europe*, «*Journal of Communication Disorders*», 93 (2021), pp. 106-127.

²⁰ Cfr. C. Chamberland - C. Lacharité - M.È. Clément - D. Lessard, *Predictors of development of vulnerable children receiving child welfare services*, «*Journal of Child and Family Studies*», XXIV, 10 (2015), pp. 2975-2988; M. Ferritti - A. Guerrieri - L. Mattei, *The educational choices of adopted student*, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica “Reinventing Education”*, Vol. 2, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion, 2021, pp. 501-510.

Dal momento che la scuola rappresenta “un banco di prova” per gli alunni con storia adottiva, è fondamentale costruire una comunità educante virtuosa attorno ai loro bisogni, al fine di accrescere l’equità scolastica²¹. Le azioni di contrasto alla povertà educativa richiedono un approccio partecipativo che coinvolga tutti gli interlocutori, in vista della progettazione di opportunità educative e formative. I genitori e gli adulti che a vario titolo si trovano ad accompagnare la famiglia adottiva abbisognano di preparazione e sostegno per rispondere in maniera competente alle esigenze dei bambini accolti.

Tale complessità sollecita la riflessione educativa. Le occasioni di confronto, a più livelli, tra famiglie e istituzioni incoraggiano la costruzione di un’infrastruttura educativa stabile in grado di dare risposte organiche, integrate e multidimensionali ai bisogni degli alunni fuori dalla famiglia di origine.

In questa sede, risulta interessante prendere in esame le attività del Coordinamento CARE, un Ente del Terzo Settore attivo dal 2011 in Italia, che raccoglie al suo interno trentanove associazioni familiari che condividono l’esperienza dell’adozione e/o dell’affidamento etero familiare.

Il Coordinamento CARE attraverso un dialogo *inter pares*, offre la propria collaborazione all’interno di tavoli e reti associative di cui è membro. Dal 2015 è componente del Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola (FoNAGs), un tavolo di confronto con il Ministero dell’Istruzione, che mira a promuovere e avvalorare il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica. Partecipa a numerosi Forum Regionali delle Associazioni dei Genitori della Scuola (FoRAGs) con funzioni simili a livello regionale. Coopera con organizzazioni di terzo livello (Alleanza per l’Infanzia, Gruppo CRC, Tavolo Saltamuri, ARCE – Alleanza Reti delle Comunità Educanti, ecc.), concorrendo a moltiplicare, mediante processi di sussidiarietà orizzontale, l’impatto delle azioni attivate e a garantire la rappresentazione dei bisogni degli alunni fuori dalla famiglia di origine nei diversi documenti programmati e rapporti che riguardano l’infanzia e l’adolescenza²².

²¹ In linea con l’Obiettivo 4 dell’Agenda 2030, per una istruzione di qualità, equa e inclusiva e con l’Articolo 3 della Costituzione, per cui è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana.

²² I dati europei mostrano come circa ¼ dei bambini in Europa è a rischio di

Una preziosa azione di *advocacy* del Coordinamento CARE²³, che ha trovato ascolto in sedi istituzionali locali e, in seguito, presso il Ministero dell’Istruzione, ha portato alla emanazione nel 2014 delle *Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati*²⁴. Esse pongono al centro i bisogni degli alunni adottati, con riferimento ad alcune dimensioni che chiedono un precipuo accompagnamento educativo: la fase dell’inserimento, il racconto della storia di vita, l’origine etnica, l’acquisizione della lingua italiana. Al contempo, il documento permette alle famiglie di accrescere la consapevolezza circa il proprio ruolo all’interno dell’istituzione scolastica, ponendosi come soggetti competenti.

Fondamentale è anche il contributo delle singole associazioni familiari aderenti al CARE a livello nazionale, regionale o locale. Al riguardo, dal 2014 al 2019 sono stati realizzati 205 eventi in 77 città per 1550 ore di formazione rivolte più di 14.200 partecipanti²⁵. I percorsi di formazione hanno previsto metodologie attive, volte a favorire il dialogo tra i partecipanti (insegnanti, genitori adottivi, professionisti), nel rispetto del ruolo e dei compiti di ciascuno, e l’intersezione di sguardi e prospettive²⁶. Tale approccio permette di sviluppare una corresponsabilità che conduce a nuovi orizzonti, primo fra tutti quello della co-progettazione di percorsi integrati nella prospettiva *dell’empowerment*²⁷.

povertà o esclusione sociale. Cfr. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, *Feasibility study for a child guarantee: final report*, a cura di A. Guio - E. Marlier - H. Frazer, Publications Office, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2767/772097> (Ultima consultazione 08.11.2022).

²³ L’excursus che ha portato all’elaborazione delle *Linee di indirizzo* è documentato in: A. Guerrieri - M. Nobile, *Una scuola aperta all’adozione*. ETS, Pisa 2016.

²⁴ Nota prot. 7443 del 14/12/2014, *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati*.

²⁵ L. Luzzatto - A. Guerrieri - E. Cedroni (a cura di), *Le crisi adottive: una opportunità?*, Franco Angeli, Milano 2022.

²⁶ In particolare citiamo: “InClasse – Strumenti per favorire l’inclusione scolastica dei bambini adottati e fuori famiglia” (2018) e “La Scuola che vorrei” (2017) che, a partire da un finanziamento del Ministero dell’Istruzione a favore delle associazioni componenti dei FoNAG, hanno interessato numerose comunità educanti sui territori.

²⁷ A. Tabacchi, *School-Family Co-Responsibility. Good practice from training course promoted by an association of adoptive families*, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica – Reinventing Education, Vol II, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion, 2021, pp. 515-527.

In sintesi, si delinea come l'opera del Coordinamento CARE si dipani su un duplice binario. In *ambito sociale*, propone azioni e strumenti efficaci per dare impulso ad una corretta cultura sull'affido e l'adozione, attraverso percorsi formativi e un'adeguata conoscenza di queste realtà, rivolti a quanti vivono in prima persona l'accoglienza e alla società più ampia. Il rinnovamento culturale dovrebbe interessare anche il sistema para-adottivo, ossia quei contesti che, pur non essendo direttamente correlati col processo adottivo, influiscono sul procedere dello stesso²⁸. Si pensi, a titolo esemplificativo, alla concezione sociale dell'infanzia; alle politiche dell'immigrazione; alle misure di conciliazione tra tempi della famiglia e tempi del lavoro; al sistema sociale e al sistema di protezione; ai progetti di cooperazione internazionale.

In *ambito politico*, sollecita misure a sostegno della famiglia, dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e a contrasto alla povertà educativa minorile. Inoltre, con la sua opera di mediazione, concertazione e partecipazione su differenti livelli istituzionali, offre sollecitazioni per ripensare all'educazione delle giovani generazioni in termini di percorsi personalizzati ed inclusivi.

Sudetto Coordinamento emerge così come una comunità competente, anello di congiunzione fra ambiti locali ed istituzioni centrali, mediante il coinvolgimento delle famiglie e delle nuove generazioni nella co-progettazione di percorsi educativi.

Conclusione

Il Coordinamento CARE, pur nascendo come realtà associativa connessa con l'affido e l'adozione, mira a perseguire traguardi di crescita indirizzati all'infanzia e all'adolescenza, di là dagli inediti percorsi di vita e dalle storie di ciascuno.

²⁸ A. Beràstegui Pedro-Viejo, *La postadopción más allá de la familia y del niño: reflexiones y propuestas*, in A. Beràstegui Piedro-Véjo – B. Gómez-Bengoechea (a cura di), *Los retos de la postadopción: balance y perspectivas*, Ministerio de Trabajo y asuntos sociales, Gobierno de España, Madrid 2008, p. 191.

Al termine della riflessione, possiamo riconoscere il preminente compito della comunità educante a sostegno dell'agency di bambini e famiglie²⁹. In questo modo, è riaffermata la centralità dei bambini e delle loro famiglie, identificando le esigenze della comunità locale a partire dalla voce dei protagonisti stessi.

Al contempo, ai membri della comunità educante compete un lavoro sinergico, volto a co-determinare le politiche educative e progettare nuove opportunità di contrasto e superamento delle disuguaglianze, in vista della crescita e della maturazione educativa, sociale e culturale delle nuove generazioni. Si evince, pertanto, come dare valore ai corpi sociali intermedi possa contribuire all'andamento democratico della società³⁰ e favorire il pieno esercizio della cittadinanza attiva³¹.

È fondamentale che le *Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati* siano conosciute e applicate dal sistema scolastico, prevedendo anche una formazione specialistica per il corpo docente. Altresì, è opportuno che esse siano aggiornate alla realtà dell'attuale sistema adottivo (età elevata al momento dell'adozione e presenza di numerosi bisogni speciali) e alla luce dei nuovi strumenti a disposizione dei docenti (Legge 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”; Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”; *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori famiglia d'origine*, 11 dicembre 2017)³².

²⁹ M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it., di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2012; A. Sen, *Well-being, agency and freedom: the Dewey Lectures 1984*, «Journal of Philosophy», 82 (1985), pp. 169-221.

³⁰ S. Salmieri, *Intersezioni tra pedagogia e politica nell'epoca della pandemia*, in S. Polenghi - F. Cereda - P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021, pp. 1474-1481.

³¹ A. Porcarelli - M. Marucci, *Il ruolo del Terzo settore nei processi di governance dei Patti educativi di comunità*, «Iul Research», III, 5 (2022), pp. 269-277.

³² A tal fine, nel novembre 2021, su spinta del Coordinamento CARE è stato emanato il Protocollo di intesa fra Ministero dell'istruzione e Commissione per le Adozioni Internazionali presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri Autorità centrale per la Convenzione de l'Aja del 29.05.1993, “*Promuovere e rafforzare il benessere scolastico, l'inclusione e favorire il diritto allo studio degli studenti adottati*”, Atti del Ministro della Famiglia, n. 0000027 del 22/11/2021.

L'imminente sfida del Coordinamento CARE è il posizionamento nel lavoro di *advocacy* rispetto ai recenti provvedimenti a favore dell'infanzia e dell'adolescenza³³, tra cui le azioni legate alla progettazione del PNRR; la *Child Guarantee* europea³⁴; il *V Piano nazionale infanzia*³⁵. Si aprono interessanti piste di ricerca circa il contributo dell'associazionismo familiare all'interno di tali contesti consultivi ed attuativi, prendendo in esame il ruolo di intermediazione e la capacità di incidere sulla cultura educativa sottesa all'infanzia e all'adolescenza.

³³ MiC - Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali, *Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa. Verso un patrimonio di comunità*, circolare n. 21 del 4 maggio 2022. <https://dger.beniculturali.it/wp-content/uploads/2022/04/4.-DGERIC-Infanzia-e-adolescenza-note-per-uneducazione-diffusa.pdf> (Ultima consultazione 08.11.2022).

³⁴ EU Council Recommendation 2021/1004, 14 June 2021, Establishing a European Child Guarantee, www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vllqc884uzz9 (Ultima consultazione 08.11.2022).

³⁵ Dipartimento Politiche per la Famiglia presso la Presidenza del Consiglio, *V Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, 2021.

Jessica Pasca – Simona Pizzimenti

*John Dewey e Romano Guardini in dialogo:
riflessioni sulla democrazia**

Introduzione

Sullo sfondo del Novecento, secolo fecondo di riflessioni in ambito educativo, s'inseriscono le teorie pedagogiche di John Dewey (1859-1952) e Romano Guardini (1885-19658) due pensatori vissuti nella medesima epoca storica – fine dell'Ottocento, prima metà del Novecento – ma diversamente animati da un interesse educativo. In uno scenario storico-culturale caratterizzato dal pragmatismo americano, si innestano le riflessioni filosofiche e pedagogiche di Dewey, pensatore attento alle questioni politiche della sua epoca e acuto sostenitore di una democrazia come *a way of life*, la cui realizzabilità è attribuita al processo educativo.

Ricordato soprattutto come teologo e filosofo, e pur confessando di sconoscere gli aspetti più strettamente legati alla prassi politica, Guardini si inserisce invece in quell'ambito di pensiero che intende andare a fondo dei fenomeni oggetto di riflessione, per coglierne i tratti costitutivi¹.

Il presente scritto costituisce un tentativo di porre in dialogo attorno al tema della democrazia, le visioni pedagogiche di Dewey e Guardini che, sebbene diverse, possono contribuire a determinare una riflessione estremamente attuale relativa al fare democratico nelle sue implicazioni di metodo e di senso.

* Jessica Pasca è autrice dei paragrafi 1 e 4; Simona Schimmenti è autrice dei paragrafi 2 e 3.

¹ Scrive Guardini: «Mi sono sempre mantenuto fuori dalle questioni politiche. Non per mancanza di interesse o per senso del dovere, ma perché non lo consideravo affar mio. L'influsso che forse potrei esercitare cerco di indirizzarlo sui fondamenti dell'agire politico. E anche questo è importante» in R. Guardini, *Lettera a Joseph Müller-Marein*, in *Scritti politici*, a cura di M. Nicoletti, Morcelliana, Brescia 2018, p. 8.

1. John Dewey e la democrazia come «a way of life»

Uno dei temi principali della pedagogia di John Dewey è certamente quello della democrazia. Al fine di comprendere il significato che lo studioso americano attribuisce a questo termine è necessario riferirsi ad alcuni scritti della gioventù, in cui lo studioso di Burlington, oltre a manifestare uno spiccato interesse per le tematiche di natura psicologica, rivolge un'attenzione particolare alle questioni di natura etico-sociale. Di questo ne sono testimonianza alcuni lavori risalenti alla fine dell'Ottocento, come *The Ethics of Democracy* del 1888, un testo pensato ed elaborato durante gli anni di docenza presso l'Università di Ann Arbor. Lo scopo dell'opera è quello di constatare le tesi del giurista e sociologo inglese Henry Maine (1822-1888) espresse in *Popular Government* nel 1885. In questa occasione, Maine scrive di una democrazia intesa come una mera forma di governo tra le più caotiche e meno organiche, a causa di un potere affidato «alla maggioranza»² che rischia di determinare una realtà «instabile [...], che può generare forme mostruose e morbide di monarchia e di aristocrazia»³. Appare allora evidente come il libro di Maine non persegua l'intento di «difendere la democrazia», bensì di metterne in discussione l'essenza «e la finalità per cui è nata»⁴.

In *The Ethics of Democracy*, Dewey critica la definizione che Maine attribuisce alla democrazia, tacciandola di superficialità e incompletezza⁵. Già da questa opera, il pensatore americano sostiene quindi l'idea che la democrazia sia molto di più di una mera forma di governo, giacché trattasi di un *modus vivendi*, ovvero un modo di abitare la realtà sociale in cui a prevalere sia una relazione aperta al confronto e alla solidarietà⁶. In altre parole, per Dewey la società democratica è da considerarsi un «luogo etico in cui si dà respi-

² J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us* [1925-1953], tr. it, *Democrazia creativa. Il compito di fronte a noi*. Castelvecchi, Roma 2018, p. 10.

³ *Ibi*.

⁴ *Ibi*, p. 50.

⁵ Con l'utilizzo di un linguaggio volutamente pungente e ironico, Dewey sostiene che considerare la democrazia «solo una forma di governo» è «come dire che una casa» sia «un insieme più o meno geometrico di mattoni». J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us*, cit., p. 10.

⁶ Cfr. L. Bellatalla, *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, in «Educazione democratica, rivista di pedagogia politica», (5) gennaio 2013, p. 56.

ro all'attività dell'individuo, promuovendo le relazioni umane associative»⁷, nonché una realtà dove ciascuno è chiamato a contribuire al *bene comune*, a discapito di qualunque egoismo e individualismo di sorta⁸.

Ora, se per Maine la democrazia è una realtà sociale caotica, in quanto espressione di una sovranità popolare che necessita di un potere tirannico per acquisire equilibrio e ordine, per Dewey essa è «espressione dell'individuo e del suo spazio etico di azione»⁹.

Si può allora sostenere che *The Ethics of Democracy*, nonostante sia nata al fine di recensire con tono polemico il pensiero e il testo di Maine, riassume perfettamente la convinzione che la democrazia, essendo molto di più di una semplice forma di governo, si determini attraverso un impegno educativo inteso come elemento «fondamentale per lo sviluppo della democrazia»¹⁰.

La riflessione deweyana sul significato della democrazia non termina però con *The Ethics of Democracy*, ma prosegue negli anni successivi, assumendo una valenza sempre più pedagogica. È questo per esempio il caso di *The Child and Curriculum* del 1902, in cui l'autore sottolinea l'importanza di *educare* a una democrazia considerata come uno *stile di vita*, per il quale è fondamentale instaurare una relazione dialettica tra la scuola e la società che *prepari* al vivere democratico¹¹.

Lo scritto dal quale però emerge con chiarezza cosa Dewey intenda per democrazia è certamente *Democracy and Education* del 1916, un'opera ricca di spunti di riflessione che lo consacra «come il filosofo della democrazia», dal momento che è qui che egli chiarisce le «condizioni concettuali grazie alle quali una democrazia sostanziale può esistere»¹².

Preme precisare come le pagine di *Democracy and Education* siano

⁷ T. Pezzano, *Individuo e democrazia in John Dewey*, in «Formazione & Insegnamento», (1) 2017, p. 48.

⁸ Cfr. F. Cambi - M. Striano, *John Dewey in Italia*, Liguori Editore, Napoli 2010, p. 123.

⁹ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2015, p. 27.

¹⁰ Id. (a cura di), *John Dewey. Democrazia e educazione*, Anicia, Roma 2018, p. 31.

¹¹ Cfr. J. Dewey, *The Child and The Curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago 1902, pp. 30-32.

¹² L. Bellatalla, *Note in margine a Democracy and Education, un'opera "inattuale"*, in *John Dewey e la pedagogia del '900*, Roma Tre Press, Roma 2017, p. 46.

fortemente segnate da un periodo storico particolarmente delicato per l'America, perché caratterizzato dalla presidenza di Thomas Woodrow Wilson (1856-1924), noto per il suo tentativo di determinare una «svolta decisiva verso la convinta apertura dell'economia americana ad una dimensione globalizzante, lontana da ogni forma di isolazionismo culturale e politico»¹³ e dal tramonto del liberalismo *laissez faire*, a favore di un potere esecutivo che deliberi sulle scelte economiche, mettendo in crisi il concetto di democrazia e generando contraddizioni che spingono Dewey a chiarire cosa essa sia e quali siano i principi *reali* che ne garantiscono l'essenza¹⁴.

In uno scenario sociale di questo tipo, Dewey ritorna sul significato di democrazia, ribadendo come si tratti di una realtà sociale che è molto «di più di una forma di governo», in quanto «prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata»¹⁵. Il parlamento, le elezioni, i partiti, i dibattiti rappresentano per il Nostro degli elementi *formali* del sistema democratico che, però, non ne caratterizzano la sua *essenza*¹⁶. La democrazia deweyana è infatti utilizzo del metodo dell'intelligenza applicata alle circostanze umane: «da discussione anziché il dogma, la consuetudine anziché l'imposizione, la persuasione anziché la violenza»¹⁷. Si tratta, insomma, di una democrazia che è «a way of life»¹⁸, ossia un tipo di «esperienza continuamente comunicata»¹⁹, dove centrale è il ruolo

¹³ G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*, cit., p. 59.

¹⁴ M. Baldacci, *Democrazia e educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in M. Fiorucci - G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma-Tre Press, Roma 2017, pp. 21-38.

¹⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr. it. di E.E. Angioletti, La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 110.

¹⁶ Secondo Dewey, del resto, la democrazia deve essere «comunitaria e partecipata, laica e progressista, liberale ed autonoma, identitaria e pluralista, concreta e sperimentale, spontanea e scientifica, agita e praticata, modulare e flessibile, discorsiva e dialettica, molteplice e variegata, tollerante e comprensiva, dialogica e comunicativa, popolare e meritocratica, attenta al passato e al presente, volta ad un futuro miglioramento economico, sociale, culturale, sia individuale che di gruppo». E. Frauenfelder - M. Striano - S. Olivero (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Friedericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013, p. 344.

¹⁷ G. Preti, *Dewey e la filosofia della scienza*, in AA.VV., *Il pensiero di John Dewey*, Fratelli Bocca, Milano 1952, p. 37.

¹⁸ *Ibid.*, p. 29.

¹⁹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 110.

dell'uomo e il suo adattamento all'ambiente sociale²⁰ e dove non è prevista e accettata alcuna distinzione economica, religiosa, sessuale e razziale tra i cittadini, perché centrale è il rispetto, l'apertura all'altro e l'inclusione *tout court*. Affinché si determini una democrazia così intesa è necessario incoraggiare un vivere comunitario incentrato sulla solidarietà, sul rispetto reciproco, sull'altruismo, sulla tolleranza, sulla responsabilità civica e sulla valorizzazione dell'unicità potenzialmente intrisa nell'uomo.

Pertanto, il pensatore statunitense, consapevole che l'essenza della democrazia non sia una condizione autodeterminante ma che necessiti di essere costantemente sollecitata e difesa, sottolinea l'importanza di un lavoro educativo concepito come il «fondamento della stessa democrazia»²¹.

2. Romano Guardini e la democrazia: quale idea di libertà?

La memoria di Romano Guardini (1885-1968) non è certamente, immediatamente legata al pensiero politico²². Come per ogni sua altra ispirazione, alla guida della gioventù tedesca egli maturò tuttavia alcune intuizioni di carattere socio-politico, che dalla loro genesi ereditano lo sguardo progettuale dell'educazione.

All'indomani del secondo conflitto mondiale l'identità politica di Guardini pare aver ormai assunto una nitida fisionomia. È nel saggio *Sul problema della democrazia*²³, che l'autore incide di sentir d'essere veramente un democratico e più esattamente un *democratico cattolico che riconosce come dati dei valori assoluti e delle autorità oggettive*²⁴. I tentativi di approfondimento dall'autore elaborati nascono dalla percezione di una tangibile diffusa

²⁰ Se la convivenza democratica deve rappresentare più di un diritto al voto, essa «deve essere educativa», anzi «deliberatamente educativa, altrimenti non è più democratica». F. Savater, *A mia madre mia prima maestra*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. VII.

²¹ G. Spadafora (a cura di), *John Dewey*, cit., p. 33.

²² M. Nicoletti, *Introduzione*, in R. Guardini, *Scritti Politici*, cit., p. 7; C. Morganti, *Agire etico e Responsabilità davanti a Dio: lo Stato in Romano Guardini*, in «Lessico di etica pubblica», 2/2014, p. 96.

²³ Quanto segue costituisce, come suggerisce il sottotitolo del saggio da cui è estratto, un tentativo di chiarimento dell'idea democratica. Cfr. R. Guardini, *Sul problema della democrazia. Un tentativo di chiarimento*, in *Scritti politici*, cit., pp. 357-364.

²⁴ *Ibi*, p. 358. Ogni autorità è in Guardini rimessa, in ultima istanza, a Dio.

diffidenza nel mondo giovanile nei confronti di una democrazia che, percepita come esclusiva opposizione al nazionalsocialismo, rischia di fondarsi su presupposti a tale mondo non più comprensibili.

Volendo muovere da una chiarificazione del termine, l'autore definisce la democrazia come una forma del vivere che si edifica sulla *libera e responsabile decisione dei singoli*²⁵, una delle possibili umane forme di convivenza che vede nel singolo l'unità fondante una collettività pensante. L'agire democratico si fonda sull'essere libero dell'uomo, su un uomo che avverte la libertà come *valore primario e condizione irrinunciabile* d'una vita degnamente vissuta: volontà di costruire la propria vita sulla decisione personale e di viverla in piena responsabilità. Dall'uomo democratico la responsabilità non è cioè esperita come necessità ineludibile in quanto imposta, ma come auspicabile in quanto possibilità di piena realizzazione della propria vita. Egli è un uomo capace di *poggiare su se stesso* e di ergersi integro, è un uomo cosciente del suo essere *persona*: essente ed esistente una sola volta, per questo dotato del valore dell'irripetibilità. Tale coscienza di sé è origine del desiderio – nonché, in prospettiva guardiniana, del *compito* – di affermare e sviluppare l'unicità personale, di generare nel mondo un bene unico, differente dal bene generabile da chiunque altro²⁶.

Sarebbe l'iniziativa personale dell'uomo singolo da cui scaturisce l'azione - ora privata ora pubblica – la condizione prima di una vita democratica. La singolarità è tuttavia sempre animata dalla consapevolezza d'essere inserita in una totalità [*res publica*], alla quale si sente moralmente vincolata: aderisce alla sua ordinata struttura e alle leggi che ne normano l'esistenza, disposta a negoziare il *proprio* – parere, bene - in vista di un diritto riconosciuto di più alto valore, il bene dell'altro o il bene della totalità. *Al sentimento fondamentale della democrazia* appartiene quindi la naturale propensione a considerare ogni questione riguardante l'altrui vita o la vita della comunità come prioritaria e ad affrontarla secondo un trattamento paritario, un confronto basato sul *rispetto*²⁷.

²⁵ Cfr. R. Guardini, *Libertà, democrazia e formazione umanistica. Una bozza di discussione*, in «Vita e Pensiero», 11/1992, p. 780.

²⁶ Sulla bellezza della responsabilità morale, che riconosce e si fonda sull'unicità personale, ai suoi impliciti significati e necessari interrogativi pedagogico-educativi si rimanda a G. D'Addelfio, *Del bene*, Scholé, Brescia 2021.

²⁷ Cfr. R. Guardini, *Sul problema della democrazia. Un tentativo di chiarimento*, cit., p. 359.

Una simile disposizione, da Guardini considerata definente l'atteggiamento politico *simpliciter*, si fonda su presupposti che fino all'età moderna assunti come indiscutibili, hanno subito le influenze di un epocale cambiamento di prospettiva. All'immagine classica o medioevale di un mondo ordinato in strutture reggentesi su equilibri condivisi, si è progressivamente imposto il sovrardimensionamento di un mondo che, con innovazione tecnologica e progresso scientifico, si è esteso oltre i suoi precedenti confini e smisuratamente continua a valicarli, percependosi come potenzialmente infinito. La medesima secolare idea di «infinito» come *oltre* (-mondo e -vita) appartenente al divino, ha lasciato il posto ad una nuova idea di infinito come illimitata possibilità del finito, e ancor di più, come smisurata capacità umana di plasmazione, controllo e dominio sulla realtà.

Tra i primi effetti conseguenti l'estensione dell'uomo e del mondo, vi è proprio una inattesa e attuale risignificazione della libertà, essenza della democrazia. Guardini ebbe motivo di intuire al termine dell'epoca moderna l'insorgere di una libertà che all'identificazione con la responsabilità (di sé, dell'altro, del mondo) sostituisse l'esperienza di un agire in totale assenza di limiti. Potrebbe esser storicamente verificatosi un passaggio dal libero e responsabile intervenire nella società, a rispettosa accondiscendenza delle esigenze collettive che *di volta in volta la totalità sociale avanza*²⁸. La libertà tradizionalmente intesa in tal modo diverrebbe una contro-negazione di se stessa – e del democratico –, una limitazione imposta ai bisogni dell'altro e del gruppo. A motivo di ciò, l'uomo contemporaneo – soprattutto nella sua versione giovanile – si *sente sollevato* quando viene esonerato dalla fatica di esistere in modo personale e personalmente responsabile, quasi si accontentasse di un'esistenza che illusoriamente crede di poter diventare tutto senza mai riuscire a darsi una forma, di un'esistenza che non si assume la responsabilità di se stessa. L'intuizione dell'autore è che la forma democratica non possa che perdere di credibilità dinanzi ad un uomo che percepisce di potere intervenire incessantemente sulla forma del reale, quindi anche sulla forma della propria realtà personale.

²⁸ Cfr. R. Guardini, *Libertà, democrazia e formazione umanistica. Una bozza di discussione*, cit., p. 780.

Ad uno sguardo più attento, è infatti la persona stessa la categoria più fortemente minacciata dai fenomeni contemporanei del *potere* e della *massa*, che imperanti s'impongono alla fine dell'era moderna, correndo alla medesima velocità del progresso tecnico-scientifico²⁹. Mosso dall'imperativo di essere *costantemente a lavoro*, l'uomo riduce la propria volontà di libertà ad una volontà di *pianificazione assoluta dell'esistenza*³⁰. Al sentimento dell'essere personale, nota l'autore, pare stia sostituendosi il sentimento quantitativo d'essere *un numero in una molteplicità*, predisponendo l'umanità futura al già intravvedibile rischio estremo di una totale scomparsa dell'idea di persona *umana*. Se dunque – conclude Guardini – l'assetto democratico si fonda su una certa idea di persona e di libertà, un radicale cambiamento di prospettiva su tali essenziali costrutti, genera un micoscendimento della democrazia stessa, col pericolo d'essere dai giovani esperita come inattuale, quindi storicamente impraticabile. Appare evidente agli occhi dell'autore il dovere – morale, educativo – d'interrogarsi *su quali* idee di persona e di libertà connotino il pensiero contemporaneo e *a quali* idee di persona e di libertà s'intenda formare le nuove generazioni. Tralasciando una simile riflessione si correrebbe il rischio di lasciar dilagare certe sperimentazioni di libertà rendenti il giovane «incline a concezioni di pensiero, istanze e modi di agire di stampo illiberale e totalitario»³¹. Il primo compito educativo è proprio quello di «strappare la libertà di mano alla logica del potere, riferirla alla persona e alla sua dignità, e porla a fondamento di un'incisiva opera di formazione dei giovani», la generazione da cui riparte ogni ri-costruzione dell'umanità.

3. Educare alla democrazia: una riflessione di senso

Il fenomeno della massa, rischiando di mettere a repentaglio l'essere *umano* dell'uomo, contiene inscritte in sé già anche possibilità pedagogiche.

²⁹ R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna*, tr. it. di M. Paronetto Valier, Morcelliana, Brescia 2015, pp. 59-65; Engelmann H. - Ferrier F., *Introduzione a Romano Guardini*, in «Giornale di Teologia», Queriniana 1968, pp. 47-70.

³⁰ Id., *Sul problema della democrazia. Un tentativo di chiarimento*, cit., p. 362.

³¹ La riflessione e la citazione sono presenti in R. Guardini, *Libertà, democrazia e formazione umanistica. Una bozza di discussione*, cit., pp. 779-788.

che ancora storicamente inespresse. In *La fine dell'epoca moderna*, Guardini legge nella *multitudine* – che il termine *massa* porta a rappresentazione –, la radice di ogni diversità e di ogni ricchezza, da cui l'opportunità di recuperare lo sguardo sulla persona: «I valori democratici saranno ripensati e vissuti nella sobrietà e nella rigorosità essenziale della persona, di quella persona che sta nella massa. Sarà questo a decidere delle loro possibilità future». La comunità potrebbe essere lo snodo essenziale a partire dal quale ripensare un'educazione ai valori democratici³².

Le emergenti idee di libertà nascono infatti, secondo Guardini, dal misconoscimento di una tensione *essenziale* per ogni vita umana: quella fra autorità e libertà. È impensabile, a sua detta, circoscrivere l'autorità ad una mera mancanza di libertà e la libertà ad una assoluta mancanza di limiti. Si tratta d'un difetto del ragionamento moderno che assolutizza la libertà individuale portando ad una trasfigurazione della natura della stessa libertà. A testimoniare l'importanza di un'educazione in tale direzione, alla libertà Guardini dedica una delle tanto amate³³ – dall'autore e ancor più dai suoi giovani lettori – lettere sull'autoformazione. Vi ragiona su di una stratificazione che muovendo dalle più comuni accezioni del termine *libertà* raccoglie il modo giovanile di concepirla e viverla. Al *primo passo nel regno della libertà* appartiene l'idea che *veramente libero* sia da considerarsi colui al quale è data la possibilità di fare ciò che vuole, di agire secondo personale decisione. Si tratta di una libertà più superficiale, perché posta in superficie, ancora *esteriore*, cui Guardini pur riconosce non soltanto una soggettivistica pretensione giovanile, ma l'oggettiva significanza di chi faticosamente lotta per conseguire la propria indipendente identità, mantenere una fedeltà a se stesso e attuare la propria personale vocazione. Appartiene tuttavia all'esistenza il rischio di incedere in alcune interiori schiavitù – il giudizio dei molti, l'influenza di pochi, l'attaccamento alle cose –, rivelando di una complessità della quale la prima forma di libertà non rende fedelmente giustizia. Si comprende quindi che *chi può fare ciò che vuole è ancora molto lontano dall'essere libero*³⁴.

³² R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna*, cit., p. 67.

³³ È la lettera settima: R. Guardini, *La libertà*, in *Lettere sull'autoformazione*, tr. it. di E. Oberti - C. Fedeli, Morcelliana, Brescia 2008, pp. 105-127.

³⁴ *Ibi*, p. 113.

S'inizia a intuire che tanto più ci si avvicina alla libertà, quanto più ci si allontana dalle sue costruzioni ed influenze superficiali, o meglio quanto più profondo all'essere è il punto a partire dal quale tale libertà viene esercitata, e nella decisione e nell'azione. È la libertà *moral* la facoltà in principio della quale la persona agisce in dialogo con la propria interiorità mossa dai criteri di *giusto* e *sbagliato*, dove giusto e sbagliato sono di una conformità o non conformità con la natura e il valore delle cose. Questa forma cede di preminenza soltanto dinanzi alla libertà *spirituale*, la quale risiede nel centro dell'essere ed in quanto a lui più intima, istituisce l'essenza della libertà: *la vera libertà è verità*³⁵. Un uomo è libero quando è pienamente se stesso, sceglie ed agisce nella più compiuta fedeltà a se stesso, e si trova nel giusto rapporto con tutte le cose.

Recuperando quanto sinora argomentato, essendo la libertà spirituale - così intesa - l'essenza della libertà, ed essendo la libertà l'essenza dell'agire democratico, educare alla democrazia significherà educare alla libertà come verità di se stessi e alla *responsabilità* come capacità di rispondere di se stessi e dell'alterità. Nella lettera *Lo Stato in noi*, Guardini deduce infatti che, se l'io fosse un mondo chiuso in sé come il pensiero contemporaneo sembra volere che sia, bisognerebbe a priori rinunciare a pensare di formare uno stato³⁶, giacché stato significa *che uno non vive solo con se stesso, ma anche con tutti gli altri*. Ed un siffatto atteggiamento politico comincia a prendere forma a scuola, in famiglia, di fronte agli amici ai genitori ai fratelli³⁷, perché dice di una decisione nel costruire se stessi in dialogo con l'alterità, di una educazione che nella relazione all'alterità veda un arricchimento personale³⁸, che poi è lo stesso obiettivo cui mira ogni uomo quando punta alla libertà.

³⁵ *Ibi*, pp. 116-119.

³⁶ C. Morganti, *Agire etico e Responsabilità davanti a Dio: lo Stato in Romano Guardini*, cit., pp. 96-98.

³⁷ R. Guardini, *Lo stato in noi*, in *Lettere sull'autoformazione*, cit., pp. 149-183.

³⁸ C. M. Fedeli, *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Aracne editrice, Roma 2008, pp. 113-119; R. Guardini, *La libertà*, cit., p. 124.

4. *Educare alla democrazia: una riflessione di metodo*

L'intuizione che Dewey esprime con chiarezza in *Democracy and Education* è di realizzare la democrazia come *a way of life* attraverso il contributo dell'educazione, in quanto «motore interno della democrazia»³⁹. Pertanto, il binomio democrazia-educazione è presentato dall'autore come un elemento imprescindibile affinché la democrazia possa tutelarsi e compiersi.

Occorre però domandarsi perché Dewey abbia individuato nel processo educativo lo strumento mediante il quale tutelare e compiere la democrazia come *a way of life*. Una risposta a questa domanda risiede nelle pagine centrali di *Democracy and Education*, dove l'uomo non è definito un essere meramente capace di determinare il progresso economico attraverso l'utilizzo della propria forza lavoro, bensì come una *persona* da considerare nella «sua capacità di applicare il metodo dell'intelligenza per realizzare una vera democrazia»⁴⁰. È proprio sul valore dell'intelligenza che egli focalizza le proprie riflessioni pedagogiche, sostenendo che un modo ottimale per preservare l'essenza del vivere democratico risieda in un processo educativo che stimoli le facoltà cognitive di ciascuno. Del resto, in una democrazia intesa come modo di abitare il mondo è impensabile che i cittadini non siano dotati di un pensiero autonomo, critico e divergente, attraverso il quale dare senso e direzione al proprio agire.

Ciò spiegherebbe il perché alcune pagine centrali dello scritto del 1916 Dewey le dedica alla necessità di educare la mente umana, prendendo le distanze da proposte pedagogiche che riducono la mente a un insieme di capacità innate⁴¹.

In *Democracy and Education* il filosofo e pedagogista americano afferma che i processi educativi siano i *responsabili* della crescita e del potenziamento delle facoltà cognitive dei cittadini e, di contro, anche dei principi democratici. In tal senso, Dewey precisa l'urgenza da parte delle

³⁹ *Ibi*, p. 167.

⁴⁰ *Ibi*, p. 33.

⁴¹ Nel sostenere l'assenza di innatismo delle capacità cognitive, Dewey fa un chiaro riferimento alle tesi Johann Friedrich Herbart (1776-1841), il quale sostiene che la mente umana è priva di capacità cognitive predefinite, giacché risultato di «un esercizio continuo» di «oggetti, ambienti e situazioni». *Ibi*, p. 31.

scuole di avviare un'educazione che si prenda cura della mente di ciascun studente, potenziandone il pensiero riflessivo, le capacità di dialogo, di incontro e di solidarietà sociale, affinché ciascuno diventi capace di «riferire la sua azione a quella degli altri [...] per dare un motivo e una direzione» alla propria, il che «equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio»⁴².

Va inoltre precisato che l'educazione alla democrazia in senso deweyano non si verifica mediante lo svolgimento di lezioni cattedratiche con cui presentare cosa sia la democrazia in maniera formale e nozionistica, ma nella realizzazione di attività pratiche di tipo laboratoriale. È attraverso quest'ultime, infatti, che le nuove generazioni sperimenterebbero cosa significhi vivere *nella* democrazia, in quanto sarebbero chiamati a operare insieme per il perseguitamento di un obiettivo comune, imparando a negoziare il proprio pensiero con quello altrui, nonché a sperimentare cosa significhi condivisione, collaborazione, solidarietà e rispetto reciproco, degli elementi imprescindibili per il vivere democratico.

Rispetto al valore formativo che la prassi può avere nella realizzazione della democrazia come *a way of life*, significativo è il passo che segue tratto da *Democracy and Education*:

Un'onzia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria ha un significato vitale e verificabile. Un'esperienza, un'umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria (o contenuto intellettuale), ma una teoria all'infuori dell'esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria. Tende a diventare una semplice formula verbale, una serie di frasi fatte adoperate per rendere inutile e impossibile il pensiero⁴³.

Tuttavia, nonostante il valore educativo che Dewey attribuisce alla prassi nel processo di educazione alla democrazia, non va trascurata l'importanza conferita all'aspetto teorico. Per tale ragione, egli sottolinea il valore educativo delle materie disciplinari, con particolare riferimento alla geografia e alla storia.

⁴² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 111.

⁴³ *Ibi*, pp. 185-186.

Nello specifico, la geografia è *presentata come una disciplina utile all'interno di una scuola che prepari al vivere democratico, in quanto disciplina in grado di aiutare «l'individuo a comprendere la sua dimensione ecologica e rappresenta, in un certo senso, lo studio preparatorio alle questioni ambientali»*⁴⁴. In quest'ottica, la geografia ha la sua valenza educativa perché permetterebbe a ciascuno di orientarsi all'interno del mondo e di conoscerne la sua struttura⁴⁵.

La storia è invece presentata nella sua valenza pedagogica dacché studio della realtà sociale con riferimento al passato, il quale non deve però essere inteso come un insieme di avvenimenti già accaduti privi di senso ma, al contrario, percepito come un sapere necessario. Pertanto, Dewey consiglia agli insegnanti di presentare il sapere storico come necessario per acquisire un *senso di appartenenza sociale*, nonché per la costruzione di un'identità personale con cui sentirsi parte di una realtà complessa come quella di una Nazione. In questo modo, la memoria diverrebbe una *fonte di arricchimento*, dalla quale attingere per ricavarne valori e principi etici utili per orientare l'uomo, favorire la costruzione della sua identità e per arricchire la società a lui circostante⁴⁶. Chiaramente, Dewey specifica come tutto questo si realizzi qualora l'apprendimento della storia fosse critico e attivo, ovvero laddove l'approccio alle vicende del passato avvenisse mediante l'attivazione della mente dell'alunno e del suo senso critico, a scapito di un'assimilazione mnemonica e fine a se stessa.

⁴⁴ G. Spadafora, *Democracy and Education. Il senso e la possibilità della democrazia*, in M. Fiorucci - G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, cit., p. 65.

⁴⁵ «Geography, of course, has its educative influence in a counterpart connection of natural facts with social events and their consequences. The classic definition of geography as an account of the earth as the home of man expresses the educational reality». J. Dewey, *Democracy and Education* [1910], Simon & Brown, Wrocław 2012, p. 225.

⁴⁶ «The segregation which kills the vitality of history is divorce from present modes and concerns of social life. The past just as part is no longer our affair. If it were wholly gone and done with, there would be only in reasonable attitude toward it, let the dead bury their dead. But knowledge of the past is the key to understanding the present. History deals with the past, but this past is the history of the present. [...] The true starting point of history is always some present situation with its problems». *Ibi*, p. 228.

Qualora si realizzasse quanto fin qui scritto, la scuola diverrebbe un vero e proprio *«laboratorio di democrazia»*⁴⁷, per merito del quale realizzare una società democratica che non si esaurisca nel suffragio universale, nella presenza del Parlamento o in quella di una carta costituzionale, ma che trovi un compimento nella mente, nelle azioni e nelle intenzioni di ciascuno, affinché la democrazia non si limiti a essere un orientamento politico, ma diventi un *modus operandi e vivendi*.

Conclusioni

Dal dialogo fra John Dewey e Romano Guardini emerge l'urgenza di ritornare a riflettere su una tematica, tanto importante quanto complessa, quale quella della democrazia, soprattutto in un tempo come l'attuale, segnato dall'individualismo, da un senso di responsabilità sempre più latente e dalla perdita dell'unicità, sia di parole che di persone.

Ciò che sembra emergere dall'incontro dei due pensatori è l'idea di una democrazia intesa come *forma di un vivere etico*, ossia un modo di condurre la vita costituito da una responsabilità che trova compimento nel *buon agire* e nell'*agire in vista di un bene comune*.

In entrambe le prospettive emerge allora come la democrazia rappresenti un *con-vivere* a cui iniziare le nuove generazioni, mediante un'*educazione* che, lungi dall'avere come prioritaria la prevenzione della violenza e della totale assenza di libertà⁴⁸, rappresenti una cura preventiva capace di intervenire sul modo d'*essere* e d'*agire* della persona.

Con uno sguardo più pratico l'uno e una visione più teoretica l'altro, Dewey e Guardini contestualizzano un'*educazione alla democrazia* che, qualora si realizzasse nei mondi quotidiani dell'*educare* – la casa, la scuola, il gruppo di pari –, permetterebbe alle nuove generazioni di maturare il rispetto per la *differenza*, un valore determinante per ogni comunità educante di tipo autentico.

⁴⁷ *Ibi*, p. 28.

⁴⁸ Non va dimenticato come Dewey e Guardini abbiano vissuto personalmente l'esperienza dei regimi totalitari e delle loro disumane conseguenze.

Giorgio Crescenza, Maria Grazia Riva¹

Scuola e famiglia: comunità educanti per la cittadinanza e la politica come beni comuni

1. Esperienze gruppali, pratiche educative, contesti e interiorizzazione di valori, norme, modelli socio-pedagogici

Il punto di partenza dell'argomentare parte dalla presa d'atto secondo cui la formazione alla vita civica e alla rappresentazione di sé come soggetto partecipe attivamente della comunità politica si realizza anzitutto a partire dalla nascita del bambino in famiglia, dalle pratiche di cura e di allevamento lì sperimentate, dall'educazione ricevuta. Da molto tempo la sociologia, l'antropologia, la psicologia sociale, la psicoanalisi e le scienze dell'educazione hanno evidenziato come sia complesso il rapporto tra individuo e ambiente, che si instaura tramite il processo di socializzazione² e quelli di inculturazione e di acculturazione. La concreta realizzazione di tale rapporto si svolge attraverso una fitta rete di interazioni, scambi, influenze e condizionamenti e una negoziazione, per lo più implicita, circa il livello di accoglimento e di interiorizzazione delle norme e dei valori sociali, dei modelli educativi, delle ideologie parentali, delle intenzionalità educative, dei messaggi di cui sono intessute le pratiche educative, dei modi e delle strategie con cui si affrontano i problemi, delle modalità di impostare e gestire le relazioni con gli altri. L'individuo, fin dalla nascita, fa parte di gruppi³ nei diversi contesti nei quali si sviluppa la sua esperienza formativa: dalla famiglia ai servizi

¹ All'interno di una ideazione comune, Giorgio Crescenza è autore dei paragrafi 2 e 4 e delle Conclusioni, Maria Grazia Riva è autrice dei paragrafi 1, 3.

² L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti, *Educazione e socializzazione*, Angeli, Milano 2004.

³ G. Nucara, R. Menarini, C. Pontalti, *La famiglia e il gruppo: clinica gruppoanalitica e psicopatologica*, in F. Di Maria, G. Lo Verso, (a cura di), *La psicodinamica dei gruppi*, Cortina, Milano 1995.

educativi e scolastici agli ambiti informali alle organizzazioni sociali e lavorative ai social network. Il gruppo costituisce un mezzo potentissimo di formazione della personalità per il ruolo di veicolo intermedio di trasmissione di mentalità, ideali, valori, norme, assunti e premesse culturali. Come afferma Freud: «Ogni singolo è un elemento costitutivo di molte masse, è – tramite l'identificazione – soggetto a legami multilaterali e ha edificato il proprio ideale dell'Io in base ai modelli più diversi. Ogni singolo è quindi partecipe di molte anime collettive, di quella della sua razza, di quella del suo ceto, di quella della sua comunità religiosa, di quella della sua nazione e, al di sopra di queste, può sollevarsi fino ad un minimo di autonomia e di originalità»⁴. Vi è quindi una relazione molto stretta, sebbene non deterministica, fra appartenenza gruppale, identità, interiorizzazione dei modelli e dei messaggi educativi sperimentati⁵. Per tutta la vita, nell'ottica sistematica della co-appartenenza di soggetto e contesto⁶, si rinnova una circolazione dialettica e uno scambio negoziale riguardo alla permanenza dei significati e delle rappresentazioni apprese così come all'apertura al possibile e al cambiamento, sotto certe condizioni ambientali, educative e formative.

2. *Politica, cittadinanza e comunità educante*

Fin dalla Grecia antica⁷, la politica ha a che fare con le ‘cose della polis’, della comunità pubblica cui tutti i cittadini appartengono, con i modi, le forme della sua amministrazione e gestione in vista del bene comune. L’essere umano è visto come un ‘animale politico’, portato per natura a unirsi ad altri esseri umani per formare delle comunità. Anche lo stato è una comunità, che comprende tutte le altre – a partire dalla famiglia - con il compito di rispondere ai bisogni dei singoli, perseguitando il bene della comunità. Politica, comunità, bene comune, partecipazione e impegno sono intesi come strettamente interrelati fra loro, almeno in termini ideali. La definizione di

⁴ S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'Io* (1921), in O.S.F., v. 9, Boringhieri, Torino 1989, p. 316.

⁵ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico*, Guerini, Milano 2004.

⁶ M. Bianciardi, *Complessità del concetto di contesto*, in “Connessioni”, n 3, pp. 29-45.

⁷ N. Bobbio, N. Matteucci, G. Pasquino, *Dizionario di politica*, UTET, Torino 2014.

cosa è ‘bene comune’⁸ è problematica perché vi sono molti interessi diversi in gioco e, nei fatti, esso presuppone il sacrificio individuale. Molto si è discusso, sia in ambito cattolico sia in ambito laico, su come intendere il concetto di ‘bene comune’, ovvero l’esigenza di ogni comunità organizzata di costruire il consenso su alcuni valori indispensabili e su alcune regole di coesistenza. Tale esigenza è complicatissima e soggetta a continui rischi di deragliamenti ma è diventata indispensabile, pena la distruzione del nostro pianeta. Ogni forma di comunità, dalla famiglia alla scuola allo stato agli organismi internazionali svolge, nei fatti, un compito e un ruolo educativo e politico, ognuna al proprio livello, incidendo profondamente nelle vicende della gestione del comune vivere. L’educazione svolge un ruolo fondamentale nel dar forma ad *habitus*, atteggiamenti e competenze politiche attraverso i modelli pedagogici e le pratiche educative concrete che vengono attuate in ogni contesto educativo, dalla famiglia alla scuola e così via. La dimensione politica⁹ si mostra qui appieno nel suo intreccio costitutivo con l’educazione concretamente realizzata nella scuola e nella famiglia: comunità educanti che formano, modellano, plasmano i modi di essere e di comportarsi dei loro membri. Il modo educativo attraverso cui il soggetto viene trattato – un certo tipo di cura, ascolto, presa in carico dei suoi bisogni fin da piccolo, l’esperienza familiare del potere e dell’autorità, l’effettivo spazio al dialogo e alla partecipazione alla vita familiare, il rispetto dei diritti, così come dei limiti, il contenimento del narcisismo, il tipo di gestione delle emozioni dell’invidia, della competizione, ad esempio nel rapporto fra fratelli e gruppi di pari – crea le condizioni di base per la formazione di quelle competenze democratiche e di cittadinanza che poi potranno essere spese consapevolmente nell’azione pubblica. Il Report 2021 dell’Unesco “Reimaging our futures together”¹⁰ sottolinea come il nostro mondo ormai si trovi a un punto di svolta e che, nonostante da tempo sia conclamato il ruolo della conoscenza e dell’apprendimento come basi per il rinnova-

⁸ E. Pulcini, P.D. Guenzi, *Bene comune, beni comuni*, Edizioni Messaggero, Padova 2015.

⁹ E. Mannese, P. Buttafuoco, L. Violante, *Pedagogia e politica*, PensaMultimedia, Lecce 2021.

¹⁰ International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Executive Summary, Report UNESCO 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>, cons. 7.8.2022.

mento e per la trasformazione globale, di fatto le disparità e le ingiustizie sociali permangono enormi, dimostrando che l'educazione non è ancora riuscita a mantenere la sua promessa di aiutarci a modellare futuri di pace e sostenibili. Poichè siamo tutti connessi è imperativo che si lavori assieme in modo partecipativo per affrontare la necessità pressante di reimaginare perché, come, cosa, dove e quando imparare in tutte le età della vita e in ogni contesto formale, non formale, informale, analogico e digitale. Evidentemente, in un modo radicalmente diverso da come avvenuto finora. L'educazione deve essere trasformata a partire da una visione condivisa delle sue finalità pubbliche, lavorando assieme per creare futuri compartecipati e interdipendenti. Con lo sguardo all'educazione del 2050, occorre chiedersi che cosa dovremmo continuare a fare, che cosa dovremmo abbandonare, che cosa è necessario inventare creativamente di nuovo? Tramite un nuovo contratto sociale, l'educazione deve essere costruita su principi correlati ai diritti umani – quali l'inclusione, la cooperazione, la solidarietà, l'assunzione collettiva della responsabilità -, a partire dall'assicurare il diritto alla qualità dell'educazione lungo tutto il corso della vita e dal rafforzare l'educazione come impresa e bene comune.

3. Nella famiglia: pratiche educative, competenze di cittadinanza e politiche per il futuro

Nel Rapporto Unesco, come in molti documenti europei, colpisce quanto poco le dimensioni dell'educazione e dell'apprendimento - pur di fronte a sfide così epocali come quella che dobbiamo affrontare ora nell'epoca dell'Antropocene¹¹-, siano riferite alla famiglia e alle esperienze educative che formano la personalità del bambino e della bambina fin dai primi anni di vita. È fondamentale prendere pienamente coscienza del ruolo fondamentale dell'educazione che avviene in famiglia, che modella comportamenti, attitudini, mentalità, successivamente rinegoziate grazie alle pratiche educative proposte negli altri contesti e nelle altre agenzie educative e scolastiche. La famiglia può essere dunque concepita come un gruppo che costituisce una comunità educante e che forma le competen-

¹¹ <https://www.anthropocene.info/>, cons. 7.8.2022.

ze di cittadinanza. Per il pensiero educativo contemporaneo la concezione di educazione ancora spesso si rifa al modello cartesiano dello sviluppo razionale e cognitivo, del ragionamento astratto e dell'intelligenza logico-matematica¹². La persona va educata come un essere autonomo e razionale, preparato a raggiungere, attraverso l'istruzione, il suo potenziale nella dimensione pubblica, poco attento al suo sé relazionale e agli altri. Si è così assistito a un depauperamento della sfera dei sentimenti, degli affetti e delle emozioni¹³, a vantaggio di un'educazione razionale che prepara – in famiglia e poi a scuola – a selezionare in modo competitivo e gerarchico gli studenti, rispetto alla loro capacità di rispecchiare gli interessi economicistici del mercato del lavoro. Questo modello implica che i figli e gli studenti puntino al riconoscimento individuale del loro merito con poca attenzione al senso di solidarietà verso gli altri. Nell'epoca drammatica che stiamo vivendo, di fronte a sfide globali di distruzione del pianeta in seguito alla avidità, manipolazione e incuria degli esseri umani nei confronti del 'creato'¹⁴, è indispensabile educare – svolgendo con ciò un ineludibile ruolo politico di tensione verso il bene comune – in famiglia, a scuola, nei diversi contesti socio-educativi, bambini e bambine, studenti e studentesse, a essere un «cittadino che si occupa degli altri», e non solo un cittadino centrato sui risultati, le prestazioni e le eccellenze. «Il «cittadino che si occupa degli altri» è premuroso, anziché semplicemente autodeterminato. È un essere relazionale per cui l'autodeterminazione è messa in relazione a una struttura d'amore, cura e solidarietà». L'educazione non può essere separata dalla sfera relazionale: gli studenti non possono venire educati a comportarsi come «entità puramente autonome, le cui vite sono unicamente volte al rendimento e al successo individuale»¹⁵. «L'educazione dei «cittadini che si occupano degli altri» non è solo volta alla didattica delle tecniche o delle abilità per il miglioramento delle relazioni di cura personale, ma riguarda anche l'insegnamento del modo in

¹² K. Lynch, M. Lyons, S. Cantillon, *Rompere il silenzio: educare i cittadini all'amore, alla cura e alla solidarietà*, in I. Padoan, M. Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg e Sellier, Torino 2008.

¹³ E. Callan, *Creating citizens: political education and liberal democracy*, Oxford University Press, Oxford 2004.

¹⁴ P. Malavasi, *Ecologia integrale*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

¹⁵ Lynch et al., cit., p. 217.

cui vanno create le condizioni sociali ed economiche necessarie a rendere attuabili relazioni d'amore, cura e solidarietà e a sostenerle dal punto di vista economico, politico e sociale¹⁶. Sono proprio pratiche educative familiari ispirate da valori di solidarietà, condivisione, attenzione al lavoro emotivo, così come l'educazione al lavoro d'amore¹⁷ e di cura, nell'intreccio con l'apprendimento di competenze cognitive, logiche e razionali, che possono formare persone-cittadini differenti, non più guidati dall'avidità, dalla manipolazione verso gli altri e dallo sfruttamento verso il pianeta.

4. Nella scuola: pratiche educative, competenze di cittadinanza e politiche per il futuro

Il concetto di cittadinanza, pur familiare alla nostra cultura, appare spesso come una meta da raggiungere, nella direzione di una *paideia* capace di proporre per l'uomo di oggi, in un contesto drammaticamente complesso e lacerato, l'antico ideale dell'educazione civile¹⁸. L'educazione alla cittadinanza cosmopolita, per differenza rispetto a un modello radicato sulla ricerca del profitto, va proposta come missione della scuola per sviluppare più giudizio critico e più comprensione della complessità del mondo¹⁹. Oggi l'idea di cittadinanza va declinata in termini molto più ampi rispetto a solo pochi decenni fa, come testimoniato ad esempio dall'introduzione del concetto di cittadinanza planetaria²⁰, in linea con l'era del web, della globalizzazione e delle identità plurime. Jerome Bruner²¹ evidenzia come una cittadinanza planetaria “non sostituisce quelle tradizionali, ma le accompagna e le integra”. Mentre nello stato nazionale l'obiettivo era quello di creare cittadini dai

¹⁶ Lynch et al., cit., pp. 217-218.

¹⁷ *Ibi*, p. 202.

¹⁸ V. Ferrero, F. Mulas, *Cittadinanza, territorio, scuola: prospettive di educazione civica*, in «Civitas Educationis. Education, politics and culture», 2021, 10(1), 163-177.

¹⁹ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2012.

²⁰ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it. di M. Ceruti, Raffaello Cortina, Milano 2015.

²¹ J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 2015.

linguaggi relativamente omogenei e dall'identità ben definita, nella nostra contemporaneità sono emerse nuove forme di cittadinanza in cui la multiculturalità è nei fatti prima ancora che nei progetti o nelle dichiarazioni di principio. Si tratta di un compito alto e complesso²² per la scuola; e non solo perché richiede una riflessione su affinità e differenze tra culture e popoli, ma anche perché occorre misurarsi, come suggerisce sempre Bruner, con domande difficili del tipo: esiste un nucleo di saperi condivisibili dai membri della specie umana? Esiste un nucleo etico? Per l'istituzione scolastica la formazione alla cittadinanza è un obiettivo formativo irrinunciabile che può essere perseguito solo se si creano ambienti di apprendimento che possono favorire negli allievi atteggiamenti di apertura e di confronto tra culture diverse, capacità di gestione della conflittualità, di assunzione di responsabilità, di lettura ed espressione delle proprie emozioni. «L'educazione alla cittadinanza, nella forma di *nuova paideia*, ha l'obiettivo di fornire strumenti per interpretare e utilizzare le conoscenze, i contenuti e i saperi in senso longitudinale lungo l'arco dell'intera esistenza, in modo da accrescere e riorganizzare continuamente e *in itinere* l'esperienza, da accedere alla cultura e da partecipare attivamente alla vita civile e politica delle istituzioni»²³. Occorre educare l'uomo al senso della comunità²⁴ oltre l'individualismo imperante, come molti educatori e attivisti hanno indicato, da Paulo Freire a Don Milani a Danilo Dolci. Questa prospettiva chiede all'insegnante e all'istituzione scolastica di porsi in ascolto di coloro che sono in formazione, di maturare uno sguardo aperto, profondo, in grado di superare la frammentarietà del presente e di costruire quella speranza senza la quale non si può accompagnare nella crescita o sostenere nelle difficoltà. Una speranza che alimenta la riflessione, la ricerca, l'azione, e che produce sogni possibili, utopie quotidiane da realizzare insieme, in una dimensione di comunità che educa, che sogna e che si impegna con una precisa intenzionalità pedagogica per il bene comune. Attraverso le

²² M. Ceruti, F. Bellusci F, *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano 2020.

²³ S. Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, ETS, Pisa 2015, p. 17.

²⁴ G. Crescenza, *La necessità pedagogica di educare a vivere con gli altri. Una risposta alla sfida del nostro tempo*, in "FORMAZIONE & INSEGNAMENTO", 2022, vol. 1, pp. 227-236.

discipline d'insegnamento l'insegnante può sollecitare alla cittadinanza attiva e universale, a cui la globalizzazione ci conduce. Le istituzioni educative possono svolgere un ruolo di guida alla formazione della cittadinanza rivolta a tutti gli studenti, mirata al piano dei diritti ma anche a quello dei doveri, integrando il riconoscimento della diversità socio-culturale con le differenze individuali, stimolando la presa di parola e la partecipazione attiva dei bambini, delle bambine, delle giovani e dei giovani. Certo, è fondamentale che, coerentemente, i modelli pedagogici e le pratiche educative messe in atto dalle istituzioni e dagli adulti che vi operano siano esse per prime rispettose e democratiche.

Conclusioni

Se le competenze politiche si costruiscono nelle comunità educanti²⁵, a partire da quelle della famiglia e della scuola e dalle pratiche educative che lì si sperimentano, la pedagogia assume un ruolo politico importante. Attraverso lo specifico sguardo della pedagogia si possono compiere analisi delle pratiche e dei modelli proposti, portando in luce la responsabilità degli educatori le cui azioni vengono interiorizzate, creando mentalità, capacità, forme di cittadinanza. Allo stesso tempo la pedagogia può assumere sia un ruolo di guida di percorsi di formazione genitoriale e del personale scolastico, per costruire consapevolezza delle implicazioni e delle latenze educative coinvolte in ogni pratica educativa²⁶ – di primo e di secondo livello –, sia un ruolo attivo di formazione della cittadinanza in senso ampio e globale. Lo stesso Report UNESCO 2021²⁷ si appella alla necessità di un nuovo contratto sociale per l'educazione, ispirato alla solidarietà globale e alla cooperazione internazionale.

²⁵ G. Crescenza, *Reti territoriali e patti educativi. Istituzione delle scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*, in «ARTICOLO 33», 2021, pp. 27-30.

²⁶ B. Cramer, *Segreti di donne*, Cortina, Milano 1996; G. Annacontini - D. Dato (a cura di), *Pedagogia dei contesti*, Progredit, Bari 2020.

²⁷ International Commission on the Futures of Education, cit.

Livia Romano

Educare alla democrazia cosmica per un mondo di pace
La lezione di Ernesto Balducci

Padre Ernesto Balducci (1922-1992) viene oggi ricordato, nel centenario della sua nascita, per il messaggio profetico di un nuovo umanesimo planetario. Appartenente, com’è noto, all’Ordine degli Scolopi e formatosi nell’ambiente culturale fiorentino di Giorgio La Pira, egli si dedica fino agli anni Sessanta al rinnovamento della Chiesa, riflettendo su temi quali fede e modernità, laicità, ecumenismo, che diventano centrali all’interno del Concilio Vaticano II. Negli anni successivi, però, il suo interesse si sposta sempre più verso temi sociali e politici culminando in quella che egli stesso definisce una svolta antropologica.

A tal proposito, va notato come in Balducci non ci sia una netta separazione fra un periodo religioso e uno sociale, poiché la pace, la difesa dei diritti, la democrazia, la cittadinanza, il nuovo umanesimo sono intuizioni suggestive conseguenti alla sua visione teologica e mistica di «cristiano autentico e ribelle» che, infine, «confluiscono nella sintesi della coscienza planetaria»¹. A ben guardare, «nell’orizzonte di Balducci la fede non è mai disgiunta dall’impegno nelle istituzioni, civili o ecclesiastiche»², un impegno che egli condivide attraverso la sua militanza, la partecipazione a convegni e a tavole rotonde, ma anche con le sue pubblicazioni. Significativa è la sua partecipazione attiva alla rivista «*Testimonianze*», fondata insieme ad altri intellettuali nel 1958, che restituisce la continuità degli interessi approfonditi in trent’anni di riflessioni, inizialmente rivolti alla sfera religiosa-spirituale e gradualmente orientati verso temi antropologici

¹ C. Posi, *Ernesto Balducci. L’uomo inedito*, Pazzini Editore, Villa Verucchio (RN) 2020, p. 9.

² F. Stella, *Introduzione a II parte: grandi testimoni di fede*, in M. Bassetti (a cura di), *Ascoltare il respiro del mondo. Il lungo rapporto di Ernesto Balducci con “Testimonianze”*, in «*Testimonianze*», anno I, 2, supplemento al n. 1 (451) gennaio-febbraio 2007, p. 24.

e sociali per rispondere alle emergenze di una società in cambiamento.

Frutto di queste riflessioni è l'educazione alla democrazia che, ispirata ad una visione planetaria, non può più poggiare su un'etica nazionalistica che incoraggia la competizione, ma su un'etica cosmica che ricerchi la collaborazione e promuova una nuova politica mondiale³. Gli Stati – osserva in modo profetico Balducci – nel fronteggiare problemi assoluti che riguardano la stessa sopravvivenza dell'umanità e dell'intero pianeta, come i disastri ambientali, la guerra totale, la fame nel terzo mondo, hanno finora mostrato tutta la loro incapacità di trovare una soluzione, poiché «il bene particolare dello Stato [...] non coincide più col bene comune dell'umanità»⁴. Solo educando al riconoscimento reciproco delle differenze è possibile costruire una storia comune a tutta l'umanità e realizzare così l'utopia di una democrazia mondiale.

1. Per un nuovo umanesimo planetario

L'idea centrale del progetto pedagogico di Balducci è l'uomo planetario, ovvero l'utopia di un uomo nuovo che si faccia carico del destino dell'umanità, valorizzando le alterità e scegliendo la via del bene comune⁵. Anche se egli approda a questa «svolta verso l'età planetaria» nell'ultima fase della sua esistenza, essa è già in elaborazione fin dagli anni della formazione in seminario a Roma (1934-1944) dove comprende la necessità di una nuova spiritualità che non sia «falsamente tradizionale» ma cristianamente umanistica e fedele al Vangelo⁶. Questa ricerca lo orienta sempre più verso la laicità che egli condivide a Firenze, tra il 1944 e il 1959, con alcune personalità, quali Giovanni Papini, il cardinale Elia Dalla Costa, Padre David Maria Turoldo, don Lorenzo Milani, interessate a sviluppare il

³ Cfr. E. Balducci, *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione* (1992), Giunti, Firenze – Milano 2005, pp. 155-174.

⁴ E. Balducci, *Immagini del futuro* (1991), Giunti, Firenze – Milano 2008, p. 18.

⁵ E. Balducci, *L'uomo planetario* (1985), Giunti, Firenze – Milano 2005; Id., *La terra del tramonto*, cit.; *L'Altro. Un orizzonte profetico*, Edizioni Cultura della Pace e Fondazione Ernesto Balducci, San Domenico di Fiesole (FI) 1996.

⁶ C. Posi, *Ernesto Balducci. L'uomo inedito*, cit., pp. 15-19. Cfr. E. Balducci, *Diari 1940-45. Tomo II 1944-1945*, a cura di M. Paiano, Leo S. Olschki, Firenze 2004, pp. 361-362.

rapporto tra fede e cultura in modo autonomo⁷. Sono anni in cui Balducci dialoga anche con il personalismo francese, apprezzando l'umanesimo integrale di Jacques Maritain e il personalismo comunitario di Emmanuel Mounier⁸, poiché vede nell'idea di persona la chiave per la costruzione di una nuova cristianità e di una nuova umanità: a ben vedere, la persona come essere in relazione teorizzata dalle filosofie del personalismo ha alcune qualità che più avanti Balducci attribuirà all'uomo planetario⁹.

Nel ricercare il nuovo uomo cristiano Balducci, nel corso degli anni, è sempre più interessato ad esplorare il continente uomo, la cui umanità è sfidata dal progresso tecnologico: dal momento che *l'homo artifex* o *faber* – scrive confrontandosi con le riflessioni su un'etica per la civiltà tecnologica di Hans Jonas¹⁰ – non è più in grado di garantire la sopravvivenza della specie umana col solo uso della ragione e della tecnica, occorre ritornare all'*homo sapiens* per costruire una nuova «soggettività umana meno unilaterale di quella che ha trovato adempimento nell'avventura tecnologica» che rischia di distruggere l'essere del mondo¹¹. Su questo riflette l'ultimo Balducci il quale, ricollegandosi alla teologia della speranza di Ernst Bloch e alla mistica medioevale¹², auspica una rivoluzione antropologica per opera di un uomo inedito che sostituisca l'uomo edito, che egli paragona a un bambino che, a causa dei condizionamenti culturali ricevuti, ha perso la propria innocenza e il senso di stupore: un bambino – scrive Balducci – perde il proprio fascino «quando si educa e scarta per necessità alcune possibilità, dato che deve pur inserirsi nella cultura; [...] da bambino pieno d'incanto diventa un

⁷ L. Martini (a cura di), *Il cerchio che si chiude* (1986), Piemme, Casale Monferrato (AL) 2000, pp. 40-46.

⁸ Cfr. E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1935), tr. it. di L. Fua, Comunità, Milano 1955; J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1947), tr. it. di M. Mazzolani, Morcelliana, Brescia 1948.

⁹ *Ibi*, p. 53. Cfr. E. Balducci, *Storia del pensiero umano*, vol. 3, Cremonese, Firenze 1986, p. 293.

¹⁰ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di P.P. Portinaro, tr. it. di P. Rinaudo, Einaudi, Torino 1990.

¹¹ E. Balducci, *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*, cit., p. 27.

¹² E. Bloch, *Il principio speranza vol. 1. Sogni ad occhi aperti*, tr. it. di E. De Angelis, Mimesis, Milano 2019; Id. *Il principio speranza. Vol. 2. Per un mondo migliore*, tr. it. di T. Cavallo, Mimesis, Milano 2019.

impiegato di banca»¹³.

L'uomo inedito, che per troppo tempo è stato nascosto dietro l'uomo edito, rappresenta una nuova forma possibile di umanità, il cui compito è recuperare la sua dimensione umana più autentica. Egli è un «uomo planetario», uomo del futuro che vive sulla linea di frontiera e che, senza rinnegare la propria identità culturale e religiosa, ne scopre i limiti in relazione alla totalità umana di cui egli si sente responsabile¹⁴. Sempre «in tensione verso il futuro, verso il suo adempimento», l'uomo planetario dà vita a forme di convivenza in cui le culture possano comprendersi l'una con l'altra, senza annullarsi o assimilarsi, ma restando nel gioco dello scambio reciproco¹⁵.

Egli è protagonista di una nuova paideia che va sostituita all'educazione che ha formato l'uomo eurocentrico e che ha come prima tappa la pratica del dialogo interreligioso, attraverso cui le religioni aprono i propri confini angusti guadagnando quella dimensione universalistica che da sempre è presente nel Cristianesimo autentico; si tratta di una religione laica che «non può identificarsi con nessuna forma empirica o concreta, che è latente e indiscernibile fuori che agli occhi di Dio e che è costituita da coloro che seguono la luce che hanno a disposizione: la luce della coscienza», condizione preliminare per ogni progetto di pace e di salvezza dell'umanità che si trova alla fonte di ogni religione¹⁶. Balducci scorge in ogni religione delle caratteristiche che acquistano valore nella costruzione dell'uomo planetario, il cui compito è quello di salvare l'umanità dal perpetuarsi della violenza e dalla propria autodistruzione.

L'educatore si trova quindi davanti ad un bivio: scegliere di formare l'uomo edito ripetendo la storia o riaccendere nell'educando l'uomo inedito che vi è nascosto, sviluppando le sue potenzialità affinché egli

¹³ E. Balducci, *Pianeta terra, casa comune. Tracce per una pedagogia dell'uomo planetario*, Giunti, Firenze 2006, p. 17.

¹⁴ E. Balducci, *L'uomo planetario* (1990), Giunti, Firenze 2005, pp. 23-24.

¹⁵ E. Balducci, *L'Altro. Un orizzonte profetico*, cit., p. 89.

¹⁶ E. Balducci, *Gli ultimi tempi. Liturgia della parola*, vol. 3, anno C., Borla, Roma 1991, p. 440. Cfr. L. Martini, *La laicità nella profezia. Cultura e fede in Ernesto Balducci*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2002.

scopra la propria dimensione umana più autentica¹⁷.

2. Come costruire una democrazia ecumenica

Ciò che guida Balducci è una missione etico-messianica: diventare un prete che si faccia «servitore della comunità, un testimone dei valori evangelici dentro e per la comunità»¹⁸. È questa missione che lo porta ad assumersi l'impegno, culturale e politico, «per la trasformazione del mondo e l'“umanizzazione” dell'uomo»¹⁹, scegliendo la via della laicità senza mai rinunciare alla sua «vocazione mistica»²⁰, elemento costante e trasversale del suo cammino: «sebbene mi trovi [...] in zona laica non mi sposto di un cappello dal mio asse evangelico»²¹, così scrive negli anni Ottanta.

L'umanesimo planetario è pertanto frutto di una sintesi culturale e spirituale che Balducci guadagna nella maturità, a conclusione di un itinerario umano, culturale e politico che egli compie da vero e proprio militante ispirato da «una vena segreta» – dice a questo proposito Luciano Martini – un'esperienza contemplativa di ispirazione evangelica e sempre riferita al Cristo risorto, di cui egli è fin da giovane innamorato²². Guidato da questo «fuoco segreto», egli comprende la necessità di contrastare la distruzione del pianeta, la sola casa comune dell'umanità, rispettando e proteggendo ogni ecosistema, l'intera biosfera e tutti gli altri esseri viventi. Solo se l'uomo si aprirà a una dimensione planetaria potrà realizzare questa missione, divenendo il futuro cittadino del villaggio globale.

L'uomo planetario è il costruttore di una democrazia mondiale ed ecumenica, dal momento che la sua identità è costituita dalla comune appartenenza al genere umano; egli, infatti, è capace di raccogliere,

¹⁷ E. Balducci, *Pianeta terra, casa comune*, cit., p. 54.

¹⁸ L. Martini (a cura di), *Il cerchio che si chiude*, cit., p. 134.

¹⁹ C. Posi, *Ernesto Balducci. L'uomo inedito*, cit., p. 32.

²⁰ A questo proposito Lodovico Grassi (*Ernesto Balducci. Un mistico*, in «Testimonianze», LV, gennaio-febbraio 2012, n. 1, 481-482, pp. 30-37) parla di una continuità mistica presente nella vita di Balducci.

²¹ L. Martini (a cura di), *Il cerchio che si chiude*, cit., pp. 203-204.

²² L. Martini, *La laicità nella profezia. Cultura e fede in Ernesto Balducci*, Edizioni di storia e Letteratura, Roma 2002, p. 6. Cfr. anche L. Grassi, *Ernesto Balducci. Un mistico*, cit.

tenendole insieme, le diverse identità culturali, etniche e religiose che costellano il pianeta²³. Non si tratta però di un soggetto che pensa, cartesianamente, l'altro come un non-io che lo limita, ma di una nuova soggettività che vede nell'altro un tu e lo riconosce «come una interiorità che si concede non per via di possesso ma per via di apertura reciproca»²⁴. Dialogando con Martin Buber, Balducci imposta il problema antropologico sulla relazione quale categoria ontologica piuttosto che psicologica, cioè quale fondamento della realtà²⁵: ci sono tre modi di intendere la relazione, quella dell'Io con le cose, quella dell'Io con gli altri tu e quella dell'Io con l'Essere²⁶. Quest'ultima modalità è la più importante, poiché riguarda il rapporto con Dio quale Tu assoluto e solo «nella correlazione Io-Tu – dice Balducci – io scopro il Dio totalmente Altro in cui l'alterità diventa, per un verso, esclusiva, perché trascende ogni altro Tu, e per l'altro verso, inclusiva, perché essa traspare attraverso tutte le dimensioni del dialogo»²⁷. L'incontro tra l'Io e l'Altro va pensato diversamente che in passato: l'Altro non va pensato identico a me, poiché si nega la sua differenza in nome dell'identità, né va pensato come inferiore a me poiché differente; semmai va compreso che l'Altro ha un'identità diversa dalla nostra che, però, è radicata in una comune umanità, per cui «l'Altro è differente, eppure uguale a me»²⁸.

Chiaro il progetto pedagogico e utopico implicito nell'umanesimo planetario che riconosce come quello educativo sia un rapporto Io-Tu delicatissimo: formando le nuove generazioni ad una disposizione ospitale, queste impareranno ad accogliere l'altro per la sua unicità di persona senza appropriarsene. Un compito, questo, che diviene sempre più urgente in una società multiculturale, Balducci lo comprende anticipatamente, dove nelle scuole le classi sono composte da bambini con diverse identità culturali. La soluzione è realizzare «una dialettica fra le diversità», perché in una scuola fiorentina, ad esempio, non si

²³ E. Balducci, *L'uomo planetario*, cit., p. 174.

²⁴ E. Balducci, *La terra del tramonto*, cit., p. 186.

²⁵ Cfr. Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A. M. Pastore, a cura di A. Poma, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993.

²⁶ C. Posi, *Ernesto Balducci. L'uomo inedito*, cit., pp. 79-80.

²⁷ E. Balducci, *L'Altro. Un orizzonte profetico*, cit., p. 46.

²⁸ *Ibi*, p. 50.

deve far sì che alla fine dell’anno scolastico il cinese debba sembrare un fiorentino; né si devono rispettare così tanto le diversità da giustapporle tra loro²⁹.

Si tratta di educare ad una nuova coscienza cosmica attraverso la consapevolezza di una comunione tra le creature, cioè di un’interdipendenza tra gli uomini e la biosfera nel loro rapporto reciproco, dalla quale dipende la sopravvivenza dell’uomo: «per noi – dice Balducci – agire con senso di responsabilità vuol dire, in prima istanza, tener conto del fatto che l’attuale stato del mondo è un’eredità che innumerevoli generazioni del passato hanno rimesso nelle nostre mani e, in seconda istanza, significa tener conto delle conseguenze che presumibilmente la nostra azione avrà per le generazioni future»³⁰. È questo il senso dell’«ecumenismo creaturale» che sorregge l’ideale democratico balducciano, dove l’*ethos* cosmopolitico, trasformato in *ethos* cosmico, dà vita ad una nuova coscienza morale: alla «comprensione dei diritti di ogni uomo che è in questo mondo» si aggiunge «l’amore per i fratelli [...] per le condizioni di vita dei fratelli, per la loro pienezza»³¹.

L’orizzonte di ogni cittadino non sarà più lo Stato-Nazione ma la città-pianeta, una «ecumenopoli, una galassia di piccoli centri coordinati tra loro su scala mondiale», dove si coltiveranno rapporti basati sul riconoscimento reciproco e sulla logica del dono, valorizzando l’Altro come risorsa³². Nel tema della scoperta dell’Altro risiede il segreto del futuro, dice l’ultimo Balducci in sintonia con Levinas per il quale il senso dell’avvenire è l’epifania dell’Altro: così come Gesù Cristo «ha dato la vita per i peccatori, anzi per gli empi [...], cioè per gli scomunicati, per gli Altri»³³, così noi, senza secondi fini, dobbiamo donarci all’Altro, ed è in questo farci carico del destino dell’Altro che possiamo trovare il volto di Dio, che è il «totalmente Altro»³⁴.

La democrazia ecumenica è quindi frutto di un cammino cristico, come chiarisce lo stesso Balducci quando scrive:

²⁹ E. Balducci, *L’Altro. Un orizzonte profetico*, cit., p. 52.

³⁰ E. Balducci, *La terra del tramonto*, cit., p. 181.

³¹ E. Balducci, *Pianeta terra, casa comune*, cit., p. 145.

³² S. Cingari, *Il pensiero politico-sociale di Ernesto Balducci e la globalizzazione*, cit., p. 40.

³³ E. Balducci, *L’Altro. Un orizzonte profetico*, cit., p. 13 e p. 68.

³⁴ *Ibi*, p. 91.

il Cristo che verrà e che è, come diceva Agostino, *ipse et nos*, è lui più tutti gli uomini della terra. Tutti gli uomini della terra e tutte le creature portano in sé un segreto cristico e quindi possiamo apprendere dovunque qualcosa del suo mistero. [...] Quando vedremo Dio faccia a faccia sapremo chi Egli è e chi noi siamo. È questo lo Spirito ecumenico che ci apre ad una comunione creaturale di cui fan parte, senza retorica, anche il fiore, il ruscello, la stella, la rondine e tutti gli animali della natura³⁵.

Padre Balducci comprende, profeticamente, che «il nostro futuro dipende dalla nostra capacità di sovrastare e dominare la complessità delle interdipendenze», dal momento che quella futura sarà l'età delle interdipendenze dove, caduta l'illusione dell'esistenza di zone immuni dal gioco delle interconnessioni e protette da confini, tutti i popoli della terra saranno coinvolti in un sistema di reciprocità sempre più stretto³⁶.

3. Educare alla cultura della pace

La passione per la pace è sempre presente nella vita di padre Balducci, sia nella sua attività culturale e politica sia in quella religiosa, poiché egli è convinto che solo costruendo la pace è possibile attualizzare la profezia evangelica³⁷. Non è un caso che la sua ultima conferenza, tenuta pochi giorni prima di morire, si intitoli *Addio alle armi? Nuove prospettive per una cultura di pace*³⁸. Come in un testamento spirituale, egli dice che «la logica della forza è la logica dell'autodistruzione dell'umanità. [...] Qui si va verso l'autodistruzione. [...] L'unica via da battere è quella del ripudio della violenza come strumento di pace»³⁹.

Ma cosa intende Balducci per cultura della pace? Egli matura il suo ideale pacifista alla fine degli anni Quaranta, quando collabora nei grup-

³⁵ E. Balducci, *Pianeta terra, casa comune*, cit., p. 148.

³⁶ S. Cingari, *Il pensiero politico-sociale di Ernesto Balducci e la globalizzazione*, cit., p. 31.

³⁷ L. Martini (a cura di), *Il cerchio che si chiude*, cit., p. 203; C. Posi, *Ernesto Balducci. L'uomo inedito*, cit., p. 84.

³⁸ E. Balducci, *Addio alle armi? Nuove prospettive per una cultura di pace*, Lit. LI.PE., San Giovanni Persiceto (BO).

³⁹ *Ibi*, p. 34.

pi giovanili della San Vincenzo con Giorgio La Pira, uno dei protagonisti della storia d'Italia nel Novecento, un cattolico con «vocazione laicale» impegnato instancabilmente nell'«opera per la pace e per la comprensione internazionale»⁴⁰. Tra il 1952 e il 1953, Balducci fonda il centro di impegno cristiano il «Cenacolo», un'associazione di tipo caritativo attenta anche ai problemi politico-sociali e ai temi teologici e spirituali, che diviene il centro delle iniziative sulla pace promosse da La Pira, già sindaco di Firenze nel 1951, in particolare convegni per la pace e la civiltà cristiana⁴¹. Dal 1958 il tema della pace attraversa i molti articoli e saggi scritti per la rivista «*Testimonianze*», intrecciandosi nel corso del tempo con altri temi urgenti che riguardano la cultura planetaria, il disarmo, il Nord-Sud, i diritti umani. Nel 1981 organizza il primo di una serie di congressi dal titolo *Se vuoi la pace prepara la pace*, che nascono dall'idea, già di La Pira, di una pace da intendersi «come processo dinamico, edificazione progressiva, dialettica permanente» e vissuta confrontandosi con il realismo⁴².

Quella per la pace è una lotta rivoluzionaria, poiché ha il compito di modificare la coscienza dell'uomo educandolo al principio della non violenza, «manifestazione dell'etica planetaria nella sua pienezza»⁴³. La nonviolenza, agita da Gesù e dalle prime comunità cristiane, viene riletta alla luce degli insegnamenti del maestro orientale Gandhi⁴⁴ ed è considerata una pratica educativa, ma anche un metodo, che ha lo scopo di costruire un'umanità autenticamente umana che si faccia carico del destino e del dolore dell'Altro. Si tratta di avviare il passaggio da una cultura di guerra ad una cultura di pace, rifiutando di ripetere la storia del più forte, delle ingiustizie, del dominio, degli stermini e inaugurando una storia dove gli ultimi, gli emarginati, i deboli, siano i veri protagonisti.

⁴⁰ F. De Giorgi, *La Pira e il presupposto di ogni educazione cristiana*, Introduzione a Id. (a cura di), *Giorgio La Pira. Fermento educativo e integralismo religioso*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 5-8.

⁴¹ Cfr. E. Balducci, *Giorgio La Pira* (1988), Giunti, Firenze 2004.

⁴² F. Stella, *Introduzione a II parte: grandi testimoni di fede*, in M. Bassetti (a cura di), *Ascoltare il respiro del mondo. Il lungo rapporto di Ernesto Balducci con "Testimonianze"*, in «*Testimonianze*», anno L, 2, supplemento al n. 1 (451) gennaio-febbraio 2007, p. 29.

⁴³ E. Balducci, *La terra del tramonto*, cit., p. 172.

⁴⁴ E. Balducci, *Gandhi*, ECP, S. Domenico di Fiesole (Fi) 1988.

nisti. La civiltà ha istituzionalizzato l'aggressività, che è stata «esercitata, in base ad un patto sociale, secondo regole di ragione, nel quadro di un progetto collettivo» il cui presupposto era «il dominio dell'uomo sulla natura (lo squilibrio ecologico cominciò allora), del maschio sulla femmina, dell'uomo sull'uomo, di una classe sull'altra, di una città sull'altra, fino alla nascita degli imperi e degli stati moderni. L'espressione tipica della nostra civiltà originaria fu la guerra [...] il cui scopo era l'assoggettamento o lo sterminio dell'altro»⁴⁵.

Per rispondere alla crisi della civiltà moderna e costruire un mondo di pace dove la democrazia ecumenica divenga realtà, c'è bisogno di un chiaro progetto pedagogico ispirato alla non violenza che, seguendo il messaggio consegnato all'umanità da alcuni maestri come ad esempio Aldo Capitini⁴⁶, fondatore negli anni Sessanta del Movimento nonviolento italiano, e don Lorenzo Milani⁴⁷, abbia una chiara strategia atta a trasformare il rapporto tra gli esseri umani che nella cultura della violenza è stato ricondotto al rapporto amico-nemico e quello dell'uomo con Dio⁴⁸: non ci saranno più nemici da sconfiggere ma fratelli da abbracciare e Dio sarà visto nel volto di Gesù, nella sua mitezza e nella sua non violenza⁴⁹.

L'uomo planetario, educato alla nonviolenza e alla pace, ha il compito di spezzare la catena di violenza che ha attraversato la storia dell'umanità, tracciando il nuovo sentiero dell'*agape*, dell'amore oblativo nei confronti dell'Altro che viene accolto in quanto altro nell'orizzonte di un'unica e comune umanità.

⁴⁵ E. Balducci, *La terra del tramonto*, cit., p. 32.

⁴⁶ Cfr. A. Capitini, *Le tecniche della nonviolenza*, Edizioni dell'asino, Roma 2009, M. Martini (a cura di), *Le ragioni della nonviolenza*, ETS, Pisa 2004. T. Casadei, G. Moscati, *Due figure dirompenti: Balducci e Capitini*, in «*Testimonianze*», LV, gennaio-aprile 2012, n.1 (481-482), numero monografico dal titolo *Sul crinale della storia. A confronto con padre Ernesto Balducci 20 anni dopo*.

⁴⁷ Cfr. E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani* (1995), Laterza, Roma-Bari 2002; *Io e don Milani*, Edizioni San paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2017; A. Cecconi, *Ernesto Balducci e Lorenzo Milani: due esperienze a confronto*, in «*Testimonianze*», LX marzo - giugno 2017 nn. 2-3 (512-513), pp. 60-62.

⁴⁸ C. Posi, *Ernesto Balducci. L'uomo inedito*, cit., p. 94.

⁴⁹ *Ibi*, pp. 96-98. Cfr. E. Balducci, *Immagini del futuro*, Giunti, Firenze-Milano 2008

Conclusioni

La lezione di padre Balducci quale costruttore di pace continua ad essere oggi più che mai attuale, in un momento così difficile per il nostro pianeta, dove alle atrocità delle guerre degli ultimi anni si è aggiunta la drammatica situazione in Ucraina, aumentando il rischio di distruzione di ogni forma di umanità. L'importanza del suo messaggio viene proprio in questi giorni ricordata, a cento anni dalla sua nascita e a trenta dalla sua morte, attraverso una serie di iniziative per opera della Fondazione Ernesto Balducci e della rivista «Testimonianze»: eventi, incontri, spettacoli, proiezione di documentari e pubblicazioni sono, dal 25 aprile, dedicati al suo messaggio di nonviolenza, di giustizia e di pace⁵⁰. L'appello alla pace, alla fratellanza, alla convivenza e all'accoglienza, che egli rivolgeva all'umanità tramite la profezia dell'uomo planetario, va oggi raccolto e rilanciato dal momento che la minaccia nucleare è ancora presente e non più considerata un deterrente come all'indomani di Hiroshima⁵¹.

L'educazione costruttiva alla pace e l'educazione alla democrazia sono, nel progetto di Balducci, strettamente intrecciati così come già lo sono nell'educazione cosmica di Maria Montessori, dove la democrazia, lungi dall'essere considerata una forma di governo, è piuttosto uno stile di vita conviviale. Poiché tra tutti i popoli della terra c'è interdipendenza, dicono entrambi, la vera democrazia può essere realizzata attraverso l'educazione alla solidarietà universale, portandosi oltre i confini ristretti del nazionalismo e aprendo un nuovo orizzonte cosmico in cui il bambino nuovo e l'uomo inedito costruiscano un'unica nazione⁵².

La proposta di un'educazione che punti sulla formazione a una cittadinanza planetaria per costruire una democrazia autentica è più che

⁵⁰ Cfr. <https://www.fondazionebalducci.com/eventi/>; <https://www.testimonianzeonline.com>.

⁵¹ M. Lazzerini, L'attualità di padre Balducci: 'se vuoi la pace prepara la pace', in «L'Indro». L'approfondimento quotidiano indipendente, 12 aprile 2022, <https://lin-dro.it/l-attualita-di-padre-balducci-se-vuoi-la-pace-prepara-la-pace/>.

⁵² M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949.

mai attuale, come ha ben compreso Edgar Morin quando, già nel 2004, insisteva sull'«urgenza vitale di educare all'era planetaria», cioè formare tutti i cittadini alla nuova consapevolezza di un comune destino planetario: il cittadino, dicono in modo simile Balducci e Morin, viene educato all'umanesimo planetario che lo apre a un orizzonte mondiale e ad una intercomunicazione cosmopolitica⁵³.

A ben vedere, il contributo più significativo dato da Balducci alle questioni poste dall'attuale era planetaria è di avere indicato la via di un nuovo umanesimo che conduce ad «una nuova forma di *pietas*, intesa come premura amorosa per la specie in quanto tale e, più in generale, per ogni forma di vita in cui si svela la profonda parentela dell'uomo col cosmo»⁵⁴. Ed è proprio questo il cuore dell'ecumenismo antropocentrico di Balducci che oggi acquista nuovo valore nel tempo della tarda modernità, delle società complesse, delle pandemie, dei problemi globali e mondiali, perché prefigura «un mondo solidale, un'umanità senza muri, un cammino verso la pace»⁵⁵.

Un mondo di pace può essere costruito – dice con fare profetico Balducci – solo educando alla nonviolenza e preparando la pace, che non è mai raggiunta una volta per tutte, poiché è un processo dinamico, continua edificazione, dialettica permanente. Solo così, realizzando il progetto pedagogico di una democrazia planetaria all'insegna della pace, sarà possibile salvare il futuro dell'umanità.

⁵³ E. Morin, *Educare all'era planetaria*, Prefazione in G. Bocchi e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004, p. VIII.

⁵⁴ E. Balducci, *L'uomo planetario* (1985), Giunti, Firenze-Milano 2005, p. 8.

⁵⁵ *Ibidem*.

Antonia Rubini

*Le istanze di una cittadinanza attiva
e la crisi della politica*

Premessa

Profondamente e inconsciamente dilaniato da un bisogno di appartenenza e, al contempo, dalla necessità di essere e affermare sé stesso, l'uomo contemporaneo si ritrova a dover metabolizzare gli effetti di processi irriverenti e inarrestabili quali la globalizzazione, la massificazione, la pandemia di Covid-19, la crisi economica, la disoccupazione, le guerre. Nel nostro Paese, così come nella maggior parte delle aree del globo, si realizzano quelle condizioni che inevitabilmente conducono a una posticipazione dell'entrata nella sfera sociale e politica. Tra le altre, l'aumento dei divorzi e la diminuzione dei matrimoni incentivano la perdita di quei beni relazionali utili ad un primo accesso al costrutto di cittadinanza da parte degli individui¹. In aggiunta a tali difficoltà, l'educazione alla cittadinanza, così com'è impostata, sembra fallire nella formazione di cittadini responsabili, capaci di agire seguendo un pensiero critico e flessibile, atto a districarsi nella precarietà odierna. E così, la richiesta di livelli di istruzione e specializzazione sempre più elevati, il ritardo nell'accesso al mondo del lavoro, la ritrosia nella costituzione di nuclei familiari, non fanno che legittimare la deresponsabilizzazione dei giovani nei confronti di una società civile che sembra non appartenere più agli uomini comuni ma soltanto ai professionisti del settore. Facendo propria l'ottica del Consiglio d'Europa secondo cui l'altro da sé è parte della propria vita, della propria storia, il cittadino deve riconoscere

¹ P. C. Rivoltella, *Le sfide del digitale alle responsabilità familiari: educare alle relazioni nella società iperconnessa, La famiglia nella società postfamiliare*. Nuovo Rapporto CISF 2020, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 2020, pp. 183-213.

il suo *co-esistere* nella società² quale premessa fondamentale per l'esercizio di un ruolo attivo e proattivo volto alla tutela della propria e altrui libertà. Affrancandosi dal gregge che «salta intorno, mangia, digerisce, salta di nuovo»³, bisognerebbe recuperare il senso positivo ed equilibrato dell'appartenenza a una comunità, ovvero quello che consente di liberarsi delle distanze proprio grazie alla vicinanza che si sperimenta nel gruppo⁴. Se il recupero di un senso dell'agire autonomo e ponderato, frutto della formazione di un pensiero politico e di una coscienza civica personali, garantirebbe la conquista di quello che, per diritto, spetta ai popoli in virtù della loro sovranità, è altresì necessario lavorare in vista dell'avviamento a processi collaborativi e di convivenza. Sarebbe auspicabile il ritorno ad un modo differente di fare politica, ovvero quello comunitario: è fondamentale che i giovani recuperino il senso di un agire politico avulso da interessi puramente personali, per dare spazio a una rinnovata partecipazione avente come obiettivo principale il benessere della collettività. Purtroppo, in quello che viene definito da Bobbio *tempo della complessità*⁵, si registra una sfiduciata rinuncia al coinvolgimento civico e politico: soltanto una educazione alla democrazia potrebbe riuscire a trasformare il suddito in cittadino⁶, un'educazione che faccia del paradigma della responsabilità una realtà permeabile e accessibile, dono per sé e per l'altro.

1. *L'essenza di una cittadinanza ormai dimenticata*

L'isostenia delle istanze personalizzanti e spersonalizzanti che incombono sull'uomo contemporaneo si riversa in tutti gli ambiti di vita: dal suo essere ed esistere come individuo alla sua appartenenza a una comunità, dunque al suo impegno nella stessa. Percorrendo la sua stra-

² K. O'Shea, *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*, Strasbourg, Council of Europe, 2003.

³ F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, tr. it. di S. Giametta, Adelphi, Milano 1983, p. 6.

⁴ E. Canetti, *Massa e potere*, Adelphi, 1982.

⁵ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

⁶ N. Bobbio, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1984.

da, nelle trasformazioni del mondo, l'individuo non può che trasformarsi; questi mutamenti, tuttavia, necessitano di coerenza perché possano divenire punti di forza per la persistenza e l'evoluzione della società, la costruzione di comunità. Perché questo accada, e il cittadino si renda conto dell'importanza del suo essere *tra e per* tanti, pregnante è l'esigenza di recupero dell'essenza di una cittadinanza troppo spesso dimenticata che consenta all'individuo di superare una visione individualistica dell'esistenza e contribuire all'implementazione di comunità politiche in cui esercitare il proprio naturale spirito democratico. In effetti, in tali gruppi sociali gli individui sono tenuti in relazione da un governo che ne garantisce l'ordine; tuttavia, per poter funzionare, necessitano di una partecipazione condivisa da parte di tutti i componenti, ovvero di un ritorno alla politica partecipata professata da Aristotele: la cittadinanza non è che la traduzione in convinzioni, attitudini e pratiche dell'appartenenza a un determinato gruppo territorialmente definito. Il sentimento di appartenenza nasce dalla relazionalità, caratteristica propria dell'essere umano⁷ e permette di combattere la condizione di isolamento che nasce dello spirito individualistico dominante che minaccia l'uomo odierno, condannandolo a una apatia senza precedenti. «Il mondo cui apparteniamo è innanzitutto un mondo di cose, oggetti familiari e strumenti utilizzabili, di cui ci si prende cura ... col mondo delle cose, però, il soggetto trova anche altri soggetti, che gli sono anch'essi familiari»⁸: ecco il senso profondo di una cittadinanza attiva che riconosce la cura dell'altro da sé come condizione sine qua non per il proprio benessere, come la più elevata e massimizzante occasione per la compiutezza della propria persona. Assumere il costrutto di cittadinanza quale principio regolatore per la partecipazione attiva al contesto civico e politico non risulta però semplice, per via del polimorfismo semantico che lo caratterizza. Sin dagli albori della costituzione di civiltà, gli uomini hanno fatto dell'inclusione e dell'esclusione la loro cifra caratterizzante: hanno distinto parametri differenti per determinare la posizione dell'individuo rispetto ad una comunità, la sua appartenenza o, rispettivamente,

⁷ Cfr. G. Elia, *L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro*, in «Attualità Pedagogiche», Vol. 3, N. 1, 2021.

⁸ A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.

condizione di straniero, per riconoscerne o negarne diritti. Tuttavia, la semplice concezione di status giuridico è stata superata, per approdare a una visione di cittadinanza attiva. Marshall⁹ distingue nella cittadinanza una triplice natura civile, politica e sociale, atta a garantire all'individuo libertà, benessere, sicurezza e l'assunzione ed esercizio di poteri politici; anche Kymlicka e Norman¹⁰ travalcano la categoria di status giuridico per affiancarvi quella di attività desiderabile. Si tratta di una pratica consistente nel prendersi cura della comunità asserendo i propri ed altri diritti per Habermas¹¹ e un'azione finalizzata alla tutela dei diritti attraverso l'esercizio di responsabilità per lo sviluppo di beni comuni per Moro¹². Attualmente la cittadinanza, andando incontro ad una deterritorializzazione in rapporto ad un cittadino che è ormai abitante del mondo, si ritrova a fronteggiare le conseguenze di un processo di globalizzazione che ha istituito legami irreversibili tra gli individui del pianeta: essi sono parte di più comunità politiche¹³ e questo ne fa soggetti politici su più fronti. In effetti, Cambi guarda alla cittadinanza nelle sue dimensioni di appartenenza, responsabilità e democrazia¹⁴, nella sua identità locale, nazionale e mondiale¹⁵, sottolineandone le tensioni e le contraddizioni. In aggiunta, Baglioni¹⁶ ne evidenzia i caratteri di universalità e individualità, propedeutici per il reale compimento della democrazia. In ognuna delle prospettive considerate, si può tracciare il percorso di avanzamento di una concezione di cittadinanza che si affranca dallo sterile godimento di diritti per riscoprire un'appartenenza

⁹ T.H. Marshall, *Citizenship and social class*, The syndics of the cambridge university press, Cambridge 1950.

¹⁰ Cfr. W. Kymlicka, W. Norman, *Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory*, Ethics, 1994, 104.2, pp. 352-381.

¹¹ Cfr. J. Habermas, 'Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe', *Praxis International* 12(1) 1992, pp. 1-19.

¹² G. Moro, *Manuale di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 1998.

¹³ N. Yuval-Davis, *Women, citizenship and difference*, Feminist review, 1997.

¹⁴ F. Cambi, *Il futuro dell'educazione e l'educazione per il futuro*, Relazione presentata al 42° Convegno Nazionale Cem Mondialità "Per un'educazione capace di futuro", Viterbo 23-28 agosto 2003.

¹⁵ F. Cambi, *Cittadinanza e intercultura oggi*, in M. Galiero (a cura di), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, EMI, Bologna 2009, pp. 20-28.

¹⁶ Cfr. L. G. Baglioni, *Per una nuova definizione di cittadinanza: note sociologiche essenziali*, in «*Studi di sociologia*», 1, 2020, 63-79.

attiva volta all'esercizio di virtù.

A tal proposito, nel 1948 la partecipazione politica è stata riconosciuta quale diritto umano fondamentale dall'ONU, indispensabile, secondo il Consiglio d'Europa, per l'affermazione della persona e la sopravvivenza dell'UE. In realtà, ad oggi, «quello che soffia sulle coscenze è un vento inedito e privo di identità, una raffica apocalittica da fine del mondo, sprezzante di una sintassi ontologica a cui oppone la grammatica liquida e opportunistica del mutevole»¹⁷: ci troviamo davanti a quella che è stata definita da Diamanti «generazione invisibile»¹⁸ e, da Bontempi e Pocaterra «generazione figlia del disincanto»¹⁹. Secondo l'Istat²⁰ il 23,2% delle persone dai 14 anni in su non si informa di politica né partecipa in forma diretta o indiretta alla vita politica del Paese, rinunciando così a una dimensione importante della cittadinanza. In effetti, i giovani sembrano preferire ri-chiudersi nel versante privatistico o comunque investire le proprie energie in forme di partecipazione alternative ed estranee alla politica²¹. Ciononostante, la chiamata alla partecipazione al sistema politico di cui si è parte non può essere ignorata, perché è solo tramite l'espletamento dei doveri che si possono mantenere i diritti, i quali, a loro volta, garantendo la possibilità di accedere alle risorse, permettono di esercitare liberamente i doveri, in un circolo vizioso impossibile da spezzare. Chiamarsi fuori da tale processo circolare inficia l'edificazione di comunità politiche, le quali, purtroppo, rimangono nelle mani di coloro che si servono della politica come strumento per raggiungere il potere e rivendicare autorità²². Così facendo, la distanza tra l'esercizio politico e il cittadino si infittisce, poichè quest'ultimo perde fiducia nelle figure che lo rappresentano e, ritirandosi dall'azione, smette di credere nelle proprie capacità di succes-

¹⁷ A. Rubini. *Il meccanismo potente ed imperfetto della democrazia: la politica democratica tra crisi e prospettive future*, in «Education Sciences & Society», 11(1). 2020.

¹⁸ Cfr. I. Diamanti, *La generazione invisibile*. Il Sole 24 Ore, 2000. pp.1-272.

¹⁹ M. Bontempi, R. Pocaterra, *I figli del disincanto: giovani e partecipazione politica*, Mondadori, Milano 2007.

²⁰ ISTAT. *LA PARTECIPAZIONE POLITICA IN ITALIA | ANNO 2019 Cittadini più distanti dalla vita politica*. (consultabile da https://www.istat.it/it/files//2020/06/REPORT_PARTECIPAZIONE_POLITICA.pdf)

²¹ D. Demetrio, *Pedagogia e politica: tempo privato e tempo pubblico*, in A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Encyclopaedia, Bologna 2003.

²² Diotima, *Potere e politica non sono la stessa cosa*, Liguori, Napoli 2009.

so, alimentando un'inarrestabile reazione a catena sfociante in apatia ed astensionismo. A queste condizioni nemiche dell'attivazione politica se ne aggiungono altre. Spesso l'appartenenza a minoranze, siano esse inerenti la religione, l'orientamento sessuale, la provenienza geografica o la cultura, determinano ritrosie di fronte ad un contesto politico sfavorevole, discriminatorio, poco incline alla tolleranza, al riconoscimento dei diritti e alla valorizzazione autentica delle differenze. D'altronde, il processo di globalizzazione, generando disparità nella distribuzione delle ricchezze e delle risorse, ha fatto sì che il *cittadino del mondo*²³ si battesse sempre più per la propria sopravvivenza piuttosto che per la tutela della casa comune, non riuscendo, di fatto, ad adempiere al compito derivante dal suo essere parte di una società priva di confini. In aggiunta, la difficoltà nel trovare una stabilità e indipendenza socio-economica contribuisce all'allontanamento dei giovani dalla politica: la richiesta di un livello di istruzione e specializzazione sempre più elevati, gli scarsi stipendi, le rare opportunità lavorative, non fanno che ritardare lo sviluppo e l'assunzione di responsabilità da parte di coloro che ancora fanno fatica a sviluppare un'identità unitaria. Secondo lo psicoanalista Ammaniti²⁴, la situazione di precarietà economica, la distruzione del mito dell'adulto e di autorità, la liquefazione dei confini generazionali, fanno sì che i giovani non siano in grado, né abbiano poi molta voglia, di emanciparsi dal mondo domestico genitoriale, dandosi sempre meno alla società. Gli adolescenti non riescono a decollare verso mete progettuali e, come falene, sono attratti dalla smagliante luce di una contemporaneità apparentemente esente da problemi di cui farsi carico, posticipando l'accesso all'adulteria, dunque all'acquisizione di un senso di responsabilità proattiva e votata al futuro.

2. *La circolarità della crisi politica ed educativa: agire su più fronti per un incontro di intenti*

La tarda maturazione della persona, la quale vede nella crescita un limite inaccettabile, comporta l'allontanamento da una condizione ca-

²³ L. Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009.

²⁴ N. Ammaniti, *La famiglia adolescente*, Laterza, Roma-Bari 2015.

ratteristica dell'età adulta, che è quella della generatività²⁵. Tale responsabilità, consistente nel «prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee»²⁶ è finalizzata ad una tutela delle generazioni future, al loro benessere, alla loro permanenza in società vivibili. Solo riavvicinandosi alla dimensione della gratuità si potrebbe recuperare tale movimento, che va da sé all'altro da sé, per una cura disinteressata prospetticamente intenzionata. «La gratuità è quella dimensione dell'esistere e dell'agire che porta ad avvicinarsi agli altri mai in modo puramente strumentale»²⁷: è dono e mistero. La gratuità presuppone libertà, una libertà che diviene essenza stessa di un'azione politica votata alla tutela della libertà altrui, in un percorso di difesa reciproco che garantisce, attraverso la costruzione del noi, l'elevazione del benessere individuale a massima pienezza. Per vivere ed agire in comunità politiche si presuppone il ritorno ad un'autentica generatività, ad una libertà individuata come gratuita premessa per l'espletamento di un'azione democratica volta al riorientamento delle scelte. Tra i diversi fattori che effettivamente incidono sulla dimensione politica dell'attivazione civica, è possibile ripensarne uno in particolare: l'educazione. Per coltivare, nei soggetti in crescita, quel seme fecondo di una cittadinanza attiva e farne germoglio rigoglioso, i saperi non bastano: è necessaria la pratica, l'azione attiva sul campo, che a sua volta incrementi la volontà di contribuire alla costituzione di comunità politiche inclusive.

Educare ad una cittadinanza attiva e a un conseguente coinvolgimento politico è un compito notoriamente assegnato, nell'ambito di una educazione formale, ai percorsi di Educazione alla cittadinanza; a testimoniarlo sono le varie Raccomandazioni e Programmi²⁸ che, in origine, ne vedevano come obiettivi la trasmissione e interiorizzazione di conoscenze e saperi atti a sviluppare consapevolezza circa i propri diritti e doveri. Tale

²⁵ H. Erikson - J. M. Erikson, *The life cycle completed (extended version)*, WW Norton & Company, New York City 1998.

²⁶ G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016, p. 43.

²⁷ R.G. Romano, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Morcelliana, Brescia 2018, p. 85.

²⁸ In Europa, si veda: Consiglio europeo. *Dichiarazione solenne sull'Unione europea*. 1983. Eurydice, and Eurostat. *Key data on education in Europe 2005*. European Communities, 2005. In Italia: D.p.R. n. 585 del 13 giugno 1958. D.p.R. n. 104 del 12 febbraio 1985.

tipologia di insegnamento si è dimostrata fallace, inadatta per la formazione di uomini e donne intenzionalmente e attivamente coinvolti nella costruzione delle comunità. Bertolini²⁹⁻³⁰ esprime l'esigenza di un pensare fenomenologico che, rifiutando sterili astrazioni e teorie aprioristiche, parta dall'esperienza educativa concreta in modo da coglierne l'essenza ed accorgersi dell'educando-persone: l'educazione nasce dall'esperienza interpersonale che guarda all'alunno come soggetto storizzato, collocato in una dimensione storico-temporale ben definita. Lo stesso processo di formazione dell'identità individuale è un processo relazionale, le interazioni sociali sono fondamentali per la costruzione del sé³¹: ecco l'importanza di relazioni esemplari per l'interiorizzazione di habitus civici responsabili. Soltanto un'educazione di stampo personalistico potrebbe coltivare le fattezze di un'umanità perduta: la scuola “non può più mirare alla formazione di un cittadino astratto e omologato (italiano, europeo o planetario che sia), ma prospetta, al contrario, la possibilità e la necessità di formare un cittadino individualizzato”³². La Raccomandazione n. 962 del 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente ha delineato, per la prima volta, quelle competenze contemporaneamente spendibili per la realizzazione personale e la cittadinanza attiva. Si deduce la necessità di un'educazione storicamente collocata e consapevole, garante della formazione del cittadino del presente che, in prospettiva futura, consideri lo sviluppo delle comunità di appartenenza chiave per la maturazione individuale. In generale, le politiche educative europee hanno riconosciuto, tra gli obiettivi principali da perseguire, la promozione della cittadinanza attiva³³, fucina di valori fondamentali per le società europee, poiché permette l'acquisizione di conoscenze, competenze e abiti mentali utili al cittadino democratico³⁴. A questo modello di educazione alla libertà e alla respon-

²⁹ P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, G. Malipiero, Bologna 1965.

³⁰ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci 1988.

³¹ G. H. Mead. *Mind, self and society*, University of Chicago press, Chicago 1934.

³² G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004. p. 55

³³ Eurydice, Citizenship Education in Europe. Brussels. (scaricabile da <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>), 2012.

³⁴ G. Elia, *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014.

sabilità consegue una partecipazione politica al di là di ogni individualismo per la costruzione di comunità improntate al bene comune. Perché questo possa essere un obiettivo sostenibile, non è possibile pensare che la scuola continui a lavorare sulla scia di un insegnamento nozionistico o di una *ideologia della professionalizzazione*³⁵ al pari di un'azienda incentrata sulla produttività, in cui quantizzare le performance secondo il paradigma della spendibilità. La logica neoliberista ha innestato nella scuola pratiche educative rispondenti alle esigenze del mercato, rivolte al soddisfacimento di un meccanismo produttivo in cui l'umano degrada verso il disumano, annichilendone la personalità e l'estro. Alla stregua di ogni altro prodotto industriale, l'uomo odierno vede annientate le sue potenzialità per divenire parte della massa, conforme a una collettività dunque lontano dalla possibilità di modifica dell'esistente. I cittadini sembrano non avere più progetti alternativi³⁶ poiché abituati a pensare secondo la logica dei più o comunque a trovare capri espiatori senza prodigarsi per risolvere le piaghe che affliggono l'umanità contemporanea. Per questo, la scuola non può pretendere, da sola, di ricondurre i giovani a una partecipazione politica costruttiva; recuperando la sua essenza di luogo di apprendimento culturale, essa deve aprirsi alla collaborazione con le agenzie formative informali e non formali, per un efficace dischiudersi della virtù civica. Emerge chiara la necessità di un rinsaldamento del rapporto tra scuola e famiglia, nella consapevolezza della necessità che una ha dell'altra³⁷, alla luce di un Patto di corresponsabilità nato per rendere trasparenti i compiti di ogni attore del processo educativo e le priorità educative da perseguire in una sinergia di intenti. È nell'assetto familiare che ha inizio il processo di socializzazione dell'individuo, processo importante per la formazione delle attitudini e l'acquisizione di valori, di un *proprio essere nel mondo*³⁸: la

³⁵ C. Laval, *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris 2003.

³⁶ M. Ceruti, F. Bellusci, *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano 2020.

³⁷ P. Dusi, L. Pati, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.

³⁸ Cfr. G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, Franco Angeli, Milano 2021.

risposta ai bisogni determina lo sviluppo personale e sociale³⁹. È dalla famiglia che deve partire la coltivazione del senso di responsabilità, l'attenzione verso l'altro da sé, la consapevolezza dell'essenziale coesistenza del proprio ed altrui limite per la costruzione di convivenze pacifche. I genitori partecipano alla res publica e la loro partecipazione è “riconosciuta come capitale sociale che la cosa pubblica accudisce nella consapevolezza che il potenziale dei bambini si mobilita attraverso la mobilitazione del potenziale educativo dei genitori”⁴⁰. Questo implica la necessità di costruire un ambiente familiare militante da cui i figli possano attingere esempi di attivazione e apertura, rinforzati poi nella scuola: l'educazione scolastica, ponendosi in continuità con il progetto educativo familiare, dovrebbe promuovere un pensiero critico e un'azione responsabile, potenzialità individuali e sociali attraverso il confronto con l'alterità, semplificando la vita sociale esistente e garantendo all'alunno l'esperienza quotidiana di processi democratici⁴¹. Così facendo, l'assunzione della diversità quale cifra caratterizzante l'esistenza aprirebbe lo sguardo a cittadini troppo spesso ciechi nei confronti delle difficoltà esperite dallo straniero. Siffatta educazione rinforzerebbe l'identità costruita interattivamente in famiglia e, conseguentemente, il ritorno a forme di partecipazione interessate, incapaci di chinare il capo di fronte alle ingiustizie, in grado di fare propri i problemi di attualità non direttamente esperiti, come la guerra in Ucraina o le persecuzioni religiose, i femminicidi e l'emergenza climatica: anche il solo interessamento, la sola volontà di informarsi, rientrano nella dimensione di un *political engagement* autentico. Tali considerazioni rientrano nello scenario di un sistema formativo integrato che chiama famiglia e scuola ad attuare interventi unitari godendo di una relazione simmetrica e collaborando attivamente con la società di appartenenza. Quest'ultima, accogliendo gli individui come protagonisti e non spettatori, offre possibilità pratiche di esercizio civico: integrando i percorsi scolastici con una

³⁹ P. Milani, *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*, Erickson, Trento 2022.

⁴⁰ Committee of Ministers. Recommendation CM/Rec (2012) 2 of the Committee of Ministers to Member States on the participation of children and young people under the age of 18. 2012.

⁴¹ J. Dewey, *The school and society and the child and the curriculum*. University of Chicago Press, Chicago 2013.

concreta partecipazione alla vita politica della propria società si fomenterebbe la percezione di autoefficacia dei cittadini, oltre che la fiducia in un governo responsivo, creando una positiva ricorsività tra partecipazione e fiducia, in sé e nell'altro⁴². Risulta allora lecito domandarsi in che modo e con quale efficacia le sinergie educative si stiano mobilitando, quale sia il valore delle politiche educative nazionali e internazionali nel percorso di ritorno a un *homo civicus*⁴³, un cittadino capace di mettere da parte i propri interessi per un agire comunitario finalizzato alla costruzione di comunità politiche flessibili e resilienti.

Conclusioni

Attraverso il recupero della democratica e coscienziosa essenza del costrutto di cittadinanza, la partecipazione alla cosa pubblica tornerebbe ad essere prerogativa del cittadino capace di vedere oltre sé stesso, condurre un'analisi critica dell'esistente per agirvi in modo eticamente orientato, trovare soluzioni alle sfide di una complessità che insidia il precario equilibrio del vivere comunitario per costruire comunità politiche resilienti. In una società complessa come la nostra, ove tutto sembra essere labile ed effimero, occorre ripensare a tale costrutto «come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale e politica a partire proprio dal paradigma dell'educativo»⁴⁴. Il recupero del rapporto tra scuola, famiglia e territorio non può che darsi urgente e necessario: pur nella differenza costitutiva delle funzioni svolte, queste istituzioni devono intersecare i propri progetti in maniera complementare per lo sviluppo della persona a tutto campo. Perché gli ostacoli alla fioritura di un forte senso politico trattati previamente possano darsi superabili e i giovani riescano a riavvicinarsi all'esercizio civico, le agenzie formative devono rivalutare il proprio operato alla luce di una analisi critica che parta dal pratico e contingente per ritornarvi. D'altro canto, la complessità consiste in un «tessuto interdipendente, interattivo e interretroattivo

⁴² B. Zani, E. Cicognani, C. Albanesi, *La partecipazione civica e politica dei giovani: Discorsi, esperienze, significati*, CLUEB, Bologna 2011.

⁴³ F. Cassano, *Homo civicus: la ragionevole follia dei beni comuni*, Edizioni Dedalo, 2004.

⁴⁴ S. Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, ETS, Pisa 2015, p. 11.

fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti»⁴⁵, per questo, solo attraverso una riforma dell'insegnamento si potrà ottenere una riforma del pensiero che, circolarmente, riconduca alla prima. Soltanto in questo modo si potrebbe raggiungere il pieno esercizio dell'intelligenza dunque lo sviluppo di una responsabilità capace di soverchiare le vedute circoscritte al personale e approdare a un modo di ragionare e agire al passo coi tempi. Per una catarsi dei processi formativi, viene spontaneo riflettere allora, nei limiti di una imprescindibile autonomia scolastica, circa l'utilità di documenti che impongono la valutazione dell'attivazione civica senza preoccuparsi della fattiva realizzazione della stessa. Il dibattito sul recupero del costrutto di cittadinanza diviene dibattito teoretico e normativo. L'educazione scolastica, così come è fatta, sembra non riuscire ad impedire la perdita dell'umano, il declino verso l'*homo animalis*, sebbene l'Agenda 2030 abbia prospettato lo sviluppo di specifiche competenze per imparare a vivere nella società contemporanea e contrastare le forme di sopraffazione che in essa si sviluppano. Risulta chiara l'importanza di una revisione dei processi educativi troppo spesso incentrati sulla acquisizione di saperi avulsi dalla realtà, inutili alla formazione delle competenze in materia di cittadinanza indicate come obiettivo da perseguire entro la fine dei diversi cicli di istruzione. Anche la famiglia necessita di rivedere il proprio ruolo educativo, nel suo essere comunità all'interno della quale si sviluppano transazioni e un sistema di saperi familiari che contribuiscono alla formazione del singolo⁴⁶. La società, le istituzioni politiche, i partiti, le associazioni, devono affiancare il lavoro di tali agenzie supportandole, aprendosi a forme di collaborazione differenti rispetto al passato, sfruttando le novità approdate in tempi recenti in campo comunicativo per realizzare comunità di cui ognuno si senta parte insostituibile. Nasce una sfida impossibile da rinviare: condurre un'analisi epistemologica unitaria delle direttive e principi su cui si basano le azioni di scuole, famiglie e istituzioni affiancata ad una pragmatica rilevazione degli interventi posti in essere per l'elaborazione di una teoria che indichi le prassi da seguire al fine di una efficace metamorfosi dell'esercizio della cittadinanza.

⁴⁵ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999, p. 6.

⁴⁶ P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano 2018.

Vincenzo Nunzio Scalcione

Educare alla cittadinanza attiva: modelli di progettazione e valutazione didattica

Introduzione

Formare donne e uomini competenti nell'umano significa educare alla responsabilità, alla partecipazione, alla solidarietà, ed alla comprensione del sé storico, compito educativo e formativo da ascrive all'azione educativa della scuola¹.

Si tratta di un intervento che, tuttavia, richiede di poter procedere alla definizione di modelli di riferimento e pratiche educative che pongano al centro dell'azione didattica lo studente, i suoi bisogni e le azioni necessarie per imparare a vivere i processi di partecipazione, di democrazia e di responsabilità².

Emerge, quindi, la necessità di definire approcci didattici trasversali che sappiano fornire una risposta alla pluralità di obiettivi di apprendimento e di competenze perseguiti, e non ascrivibili ad una singola disciplina; l'intento risulta quello di promuovere l'educazione alla cittadinanza, paradigma per l'elaborazione di riflessioni sulle matrici valoriali dell'agire in comunità³.

Si tratta, questo, di un compito oggi assunto dall'educazione civica⁴,

¹ Cfr. F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

² Cfr. G. Elia, *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014.

³ S. Chistolini, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma 2006.

⁴ La legge n.92/2019 riguarda tutti gli ordini di scuola. Il primo obiettivo presente nel dettato normativo è quello di formare cittadini responsabili, attivi e consapevoli; il secondo obiettivo promuovere la conoscenza e la condivisione dei principi della costituzione italiana e delle Istituzioni dell'Unione Europea; il terzo promuovere i principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale, diritto alla salute e al benessere della persona.

disciplina in cui i riferimenti ai comportamenti individuali da declinare nel rispetto per sé, per gli altri e per l'ambiente, e la conoscenza e condivisione dei valori che devono improntare la vita collettiva, ne fanno un luogo cognitivo dove procedere alla conoscenza approfondita dei diritti e dei doveri del cittadino⁵.

1. L'educazione civica nella scuola

Il legame che intercorre fra continuità nell'apprendimento scolastico e processi formativi che l'individuo sviluppa nel sociale⁶ risulta essere l'orizzonte di riferimento di ogni azione finalizzata all'educazione alla cittadinanza⁷, intesa a far acquisire e favorire l'esercizio di una competenza dagli ampi significati, legati allo sviluppo ed alla realizzazione di cittadini autonomi e responsabili.⁸

L'insegnamento dell'educazione civica diviene, così, lo sfondo integratore delle esperienze nella scuola, intervento educativo dove l'etica della responsabilità⁹ e le pratiche di cittadinanza attiva definiscono il perno dell'azione progettata¹⁰.

L'educazione civica, secondo il dettato normativo, si presenta come una disciplina di natura trasversale l'intento del suo insegnamento risulta quello di cogliere e portare a sintesi aspetti propri delle diverse sfere sociali, politiche, antropologiche, culturali¹¹, definendo una dimensione

⁵ Cfr. C. De Luca, *Per una pedagogia della cittadinanza. Riflessioni e proposte*, Anicia, Roma 2015.

⁶ Cfr. T. Pezzano, *Democrazia-Educazione-metodo scientifico in John Dewey*, *Pedagogia più Didattica*, vol. 3, n. 2, 2017.

⁷ Cfr. R. Pagano, *Da educare alla cittadinanza a educare a essere cittadini – Linee pedagogiche*, in G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma 2018.

⁸ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

⁹ Cfr. A. M. Ajello, *Educazione civica come educazione alla cittadinanza globale: oggi è più difficile*, Scuola democratica, Fascicolo speciale, maggio 2021.

¹⁰ Cfr. J. Dewey, (tr. it.) *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1949; G. Wiggins, J. McTighe, (tr. it.) *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Las, Roma 2004.

¹¹ Cfr. P. Mulè, *Il valore della cittadinanza in Dewey. Il ruolo dell'insegnante*, in V. Burza (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005.

educativa per la promozione di un agire, consapevole e democratico, nell'ambito delle istituzioni formali e non formali¹². La valorizzazione dell'agire sociale e la partecipazione ai processi di democratizzazione, risultano elementi definiti anche nel solco di quanto previsto dal precedente portato normativo. Emerge, così, una pluralità di azioni educative¹³, percorsi di progettazione didattica articolati attorno ad assi che individuano tre nuclei tematici fondamentali, ovvero: lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile la Cittadinanza digitale¹⁴; tutte le tematiche che concorrono a realizzare le finalità indicate nella Legge si ritrovano, quindi, nel dettaglio dell'articolo 3¹⁵. L'articolazione varia delle suddette tematiche consente di individuare elementi impliciti per ogni ordine di scuola, rimandi utili per costruire raccordi tra discipline e cittadinanza attiva. Le funzioni cognitivo-applicativa e formativo-personale divengono elementi propri di una progettualità che si rende pertinente alle richieste di una società complessa¹⁶. In conseguenza di quanto previsto nel dettato normativo, recuperare continuità storica ed epistemica degli

¹² Cfr. F. Sturaro, *Al via l'insegnamento di educazione civica*, in *La rivista del dirigente scolastico Dirigere la scuola*, numero 10, 2020.

¹³ Cfr. G. Elia G., *La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza*, in G. Elia (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014.

¹⁴ Si tratta di tematiche che si connotano per la presenza di determinate caratteristiche, quali: il fulcro del tema della Costituzione, che costituisce la base di tutte le suddette tematiche, tanto che, ognuna è trattata o accennata in uno o più articoli; l'interconnessione delle tematiche, tale da comportare, in relazione alla vastità di talune di esse, l'inclusione totale o parziale di altre in altre ancora; si veda: E. Barbuto, *I quaderni della didattica L'insegnamento trasversale dell'educazione civica*, EdiSES, Napoli 2020.

¹⁵ Nell'ordine: Costituzione, Istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali, storia della bandiera e dell'inno nazionale; Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015; educazione alla cittadinanza digitale; elementi fondamentali di diritto, in particolare con riguardo al diritto del lavoro; educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni delle eccellenze territoriali e agroalimentari; educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; formazione di base sulla protezione civile; educazione stradale; educazione alla salute e al benessere; educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva.

¹⁶ Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003; L. Corradini, *Dall'educazione civica all'educazione alla convivenza civile*, in A. Porcarelli (a cura di), *Cittadini sulla strada. L'educazione alla sicurezza stradale come componente della convivenza civile*, Armando, Roma 2007.

elementi fondanti della logica curriculare¹⁷, proporre una ricostruzione del senso delle strutture narrative, accompagnare il discente nella scoperta e creazione di luoghi di produzione di un sapere critico¹⁸, divengono attività in grado di concorrere alla definizione di mappe cognitive ampie e flessibili¹⁹, in grado di incrementare la capacità dell'alunno di comprensione del reale, di una «mente a più dimensioni»²⁰.

2. Realizzazione progetto di ricerca: somministrazione del questionario

Ogni attività di ricerca nasce dalla consapevolezza di una situazione problematica e dall'idea che a questa possa essere trovata una soluzione²¹; essa si caratterizza per essere un percorso di apprendimento in cui il soggetto assimila gli elementi con cui si trova a interagire e, al tempo stesso, li accomoda sulla base delle risposte che riceve dall'ambiente²².

Così, la presente ricerca educativa, condotta nell'ambito di un'attività di sperimentazione sull'insegnamento dell'educazione civica in tre classi quinta della Scuola primaria dell'Istituto comprensivo "Padre Pio" di Gravina in Puglia (BA), nell'a.s. 2021/2022, ha voluto far emergere le percezioni, gli interrogativi, le difficoltà²³ ascrivibili alla conduzione dell'attività di apprendimento presa in esame.

La ricerca condotta è stata intesa come fase propedeutica, valutazione ex ante, alla fase di progettazione di griglie per la valutazione degli apprendimenti conseguiti nell'educazione civica, risultando, quindi,

¹⁷ R. Sicurello, *L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19*, in con «Formazione & Insegnamento», XIX, 2, 2021.

¹⁸ Cfr. U. Margiotta, *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Armando, Roma 1998; F. Cambi, *Cittadinanza e intercultura oggi*, in M. Galiero, *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, Emi, Bologna 2020.

¹⁹ Cfr. G. Spadafora, *Una nuova democrazia per il ventunesimo secolo*, Anicita, Roma 2003.

²⁰ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988, p. 63.

²¹ Cfr. M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

²² Cfr. F. Cambi, *Modelli di Formazione*, Utet Libreria, Torino 2004.

²³ Cfr. G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw-Hill Education, Milano 2021.

un'operazione collegata alla definizione delle fasi successive.

Allo scopo di valutare il livello di conoscenze²⁴ rispetto ai tre nuclei tematici di questa disciplina e di capire l'importanza che i bambini attribuiscono ad essa, si è quindi provveduto a somministrare agli alunni delle tre classi quinta un questionario, con una griglia di domande standardizzate relative alle diverse dimensioni di intervento²⁵ prospettate dall'insegnamento dell'educazione civica.

2.1. *Strumenti di intervento*

Secondo le indicazioni presenti nella norma, il questionario somministrato è stato articolato in tre parti, afferenti ai nuclei tematici fondamentali.

È stato distribuito in forma cartacea, e si è scelto di adottare per le domande uno stile semplice e chiaro, prevedendo prove strutturate, a risposta chiusa, per ottenere riscontri esatti, ed, al contempo, risposte aperte, laddove si è ritenuto di essere in presenza di risposte non prevedibili²⁶.

Al fine di rendere autentiche le risposte conferite, è stato garantito l'anonimato. Di seguito si riporta il questionario somministrato a 13 bambini della classe 5° A, 17 bambini della classe 5° B e 16 bambini della classe 5° C, per un totale di 46 alunni.

²⁴ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Guerini Studio, Milano 1998.

²⁵ Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 2001; C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, tr. it., G. Zuanazzi, La Scuola, Brescia 1995.

²⁶ Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2020.

Format del questionario

QUESTIONARIO DI EDUCAZIONE CIVICA

Nucleo Costituzione

1 -L'educazione civica:

- è una materia obbligatoria che ha come scopo quello di formare cittadini attivi e responsabili nella società;
- è una materia che ha come scopo quello di promuovere la fantasia e la creatività;
- è una materia non obbligatoria che ha come scopo quello di formare cittadini attivi e responsabili solo a scuola;
- non lo so.

2 -Quanto è importante studiare l'educazione civica nella scuola?

- per niente;
- poco
- tanto.

3 -Secondo te, solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono concetti che riguardano:

- solo gli adulti;
- solo i bambini;
- tutti;
- nessuno;

4 -Sai che cos'è la costituzione?

Si No

5 -Quando è entrata in vigore?

- 1° gennaio 1948
- 27 dicembre 1947
- 1° gennaio 1947
- 22 dicembre 1948

6 -Di che cosa si parla nella prima parte della costituzione?

- delle libertà del cittadino;
- dei doveri del cittadino;
- dei diritti del cittadino;
- dei diritti e doveri del cittadino.

7 -Di che cosa si parla nella seconda parte della costituzione?

- delle istituzioni della Repubblica;
- dell'ordinamento della Repubblica;
- degli enti della Repubblica;
- degli organi della Repubblica.

8 -Pensi che sia importante conoscere i diritti ed i doveri dei cittadini?

- Si
- No

9 -Pensi che sia importante conoscere le istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione Europea e degli organismi internazionali?

- Sì;
- No.

Parte monografica

Nucleo sostenibilità ambientale

10 -Secondo te, quanto è importante tutelare l'ambiente?

- per niente
- poco
- tanto

11 -Che cos'è l'Agenda 2030?

- un diario o un'agenda per l'anno 2030-2031;
- un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità;
- un programma d'azione industriale per sviluppare le tecnologie;
- non lo so.

12 -Che cos'è la *Green Economy*?

- un'economia ecologica che tiene conto delle esigenze della natura e dell'impatto che le decisioni produttive hanno su di essa;
- un'economia sostenibile che si basa su fonti di energia rinnovabili;
- non lo so

13 -Che cosa significa Sviluppo Sostenibile?

- svilupparsi sfruttando, in maniera indefinita, il pianeta;
- svilupparsi tenendo conto della salvaguardia dell'ambiente e del territorio per le generazioni presenti e future;
- sospendere qualsiasi sfruttamento delle risorse per tutelare le generazioni future;
- non lo so

14 -*Green Economy* e sviluppo sostenibile sono argomenti interessanti da affrontare a scuola?

- Sì;
- No;
- non molto.

15 -Pensi che sia importante fare la raccolta differenziata?

- sì;
- no;
- non molto.

16 -Pensi che sia importante riciclare?

- sì;
- no;
- non molto.

17 -Hai mai sentito parlare di attività di volontariato?

- sì;
- no.

18 -Ritieni che partecipare a questo tipo di attività sia importante?

- sì;
- no;
- non molto.

19 -Pensi che sia utile studiare educazione alimentare a scuola?

- sì;
- no;
- non molto

20 -Pensi che sia importante studiare educazione stradale a scuola?

- sì;
- no;
- non molto.

21 -Sai che cos'è il patrimonio culturale?

- sì;
- no.

22 -Pensi che tutelare il patrimonio culturale di un popolo sia importante?

- sì;
- no;
- non molto.

Nucleo Cittadinanza digitale

23 -Che cos'è la cittadinanza digitale?

- un attestato che certifica il possesso di una competenza in informatica;
- la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali;
- non lo so.

24 -Secondo te, si potrebbe vivere utilizzando meno i vari *device* (cellulare, tablet, computer, ecc.)?

- sì;
- no.

25 -Sai usare alcuni dei programmi del pacchetto office (per es. Word, PowerPoint)?

- sì;
- no.

26 -I tuoi genitori ti lasciano navigare in rete in autonomia?

- sì;
- no.

27 -Sei iscritto su qualche social network?

- sì,
- no.

28 -Sai che cos'è il cyberbullismo?

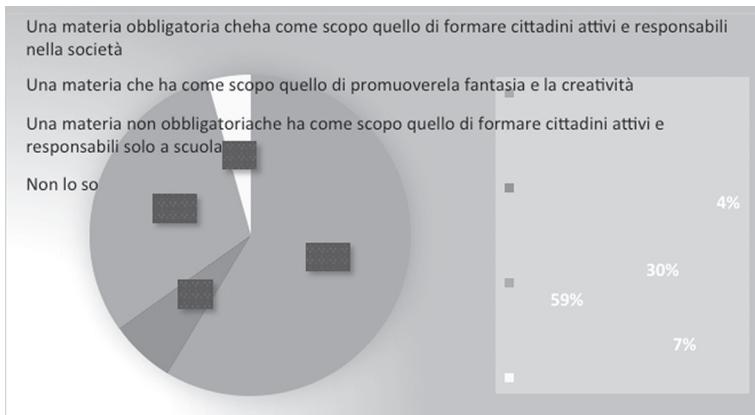
- sì;
- no.

29 -Pensi che sia pericoloso navigare in rete da solo?

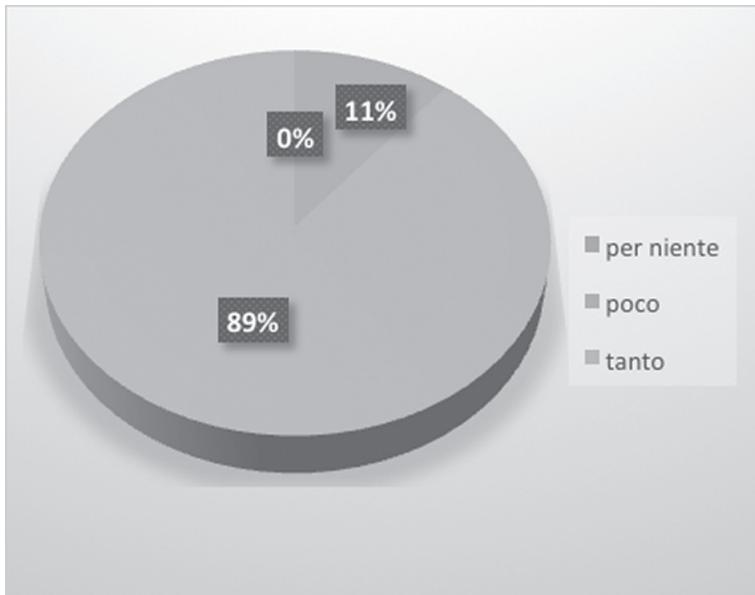
- sì;
- no.

2.2. Elaborazione dei dati

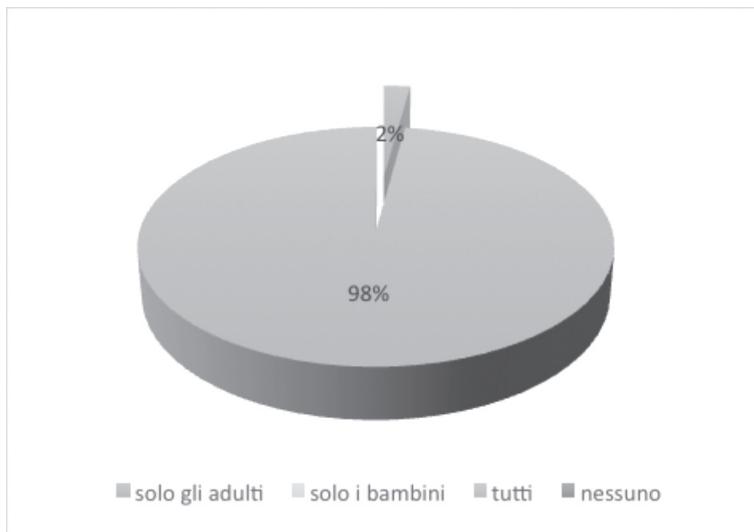
Quesito 1: L'Educazione Civica è:



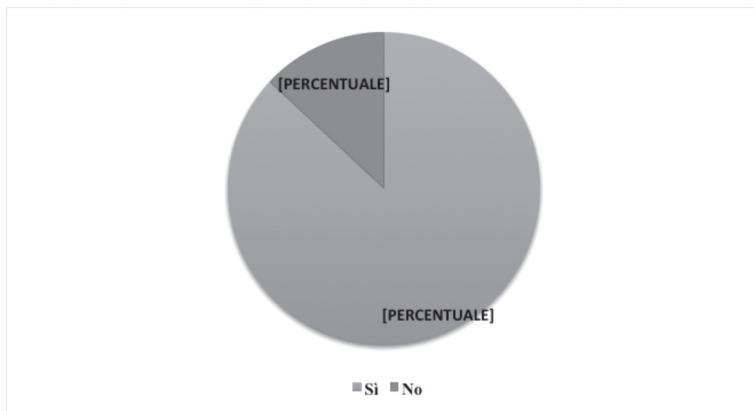
Quesito 2: Quanto è importante studiare a scuola Educazione Civica?



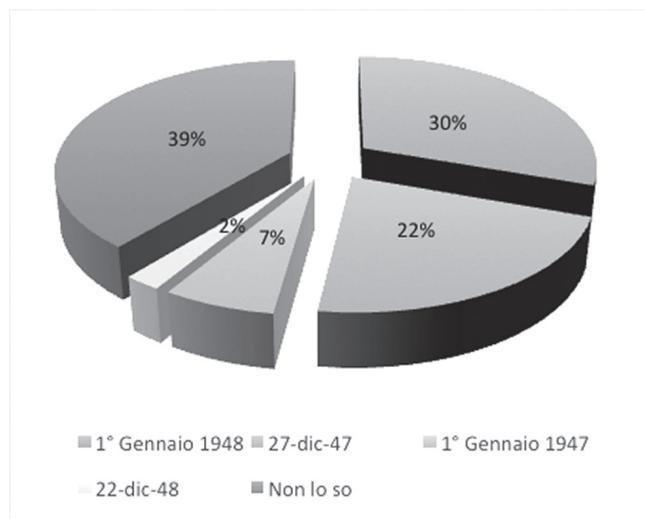
Quesito 3: Secondo te, solidarietà, uguaglianza e rispetto dell'identità sono concetti che riguardano:



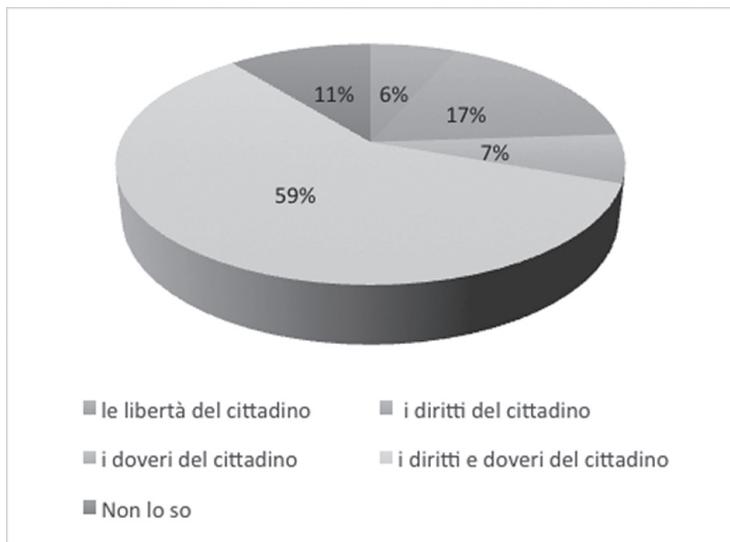
Quesito 4: Sai che cos'è la Costituzione?



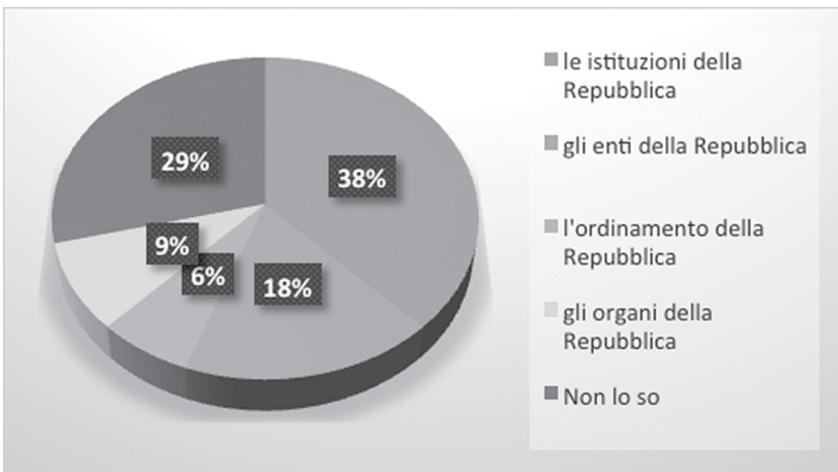
Quesito 5: Quando è entrata in vigore?



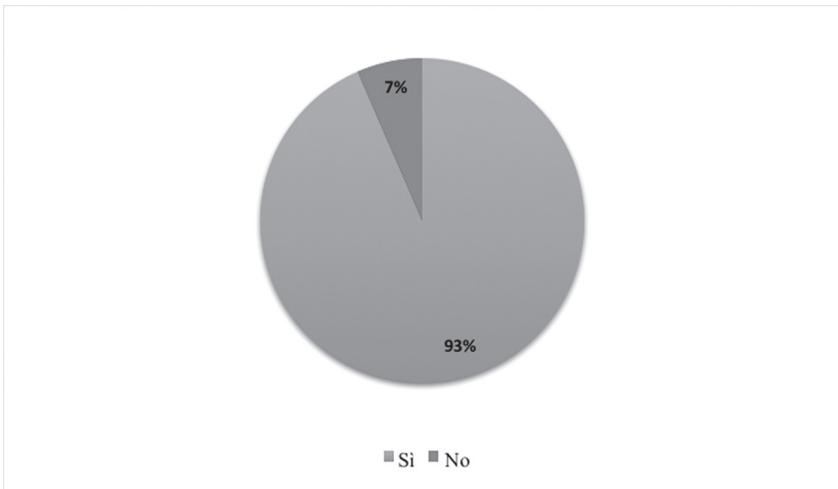
Quesito 6: Quali sono gli argomenti trattati nella prima parte della Costituzione?



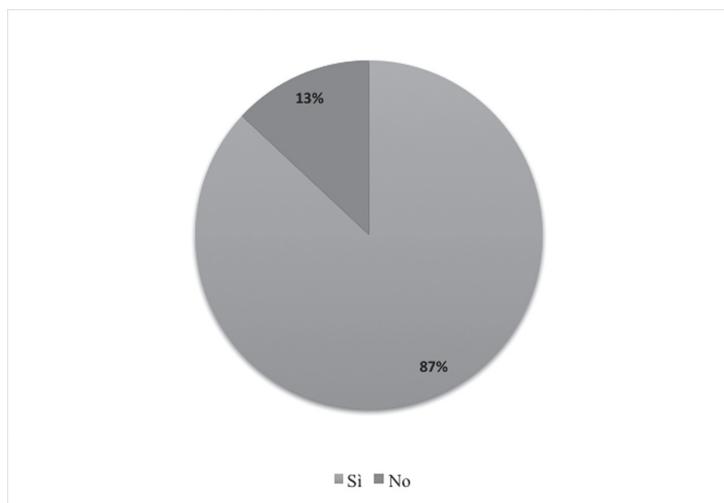
Quesito 7: Quali sono gli argomenti della seconda parte della Costituzione?



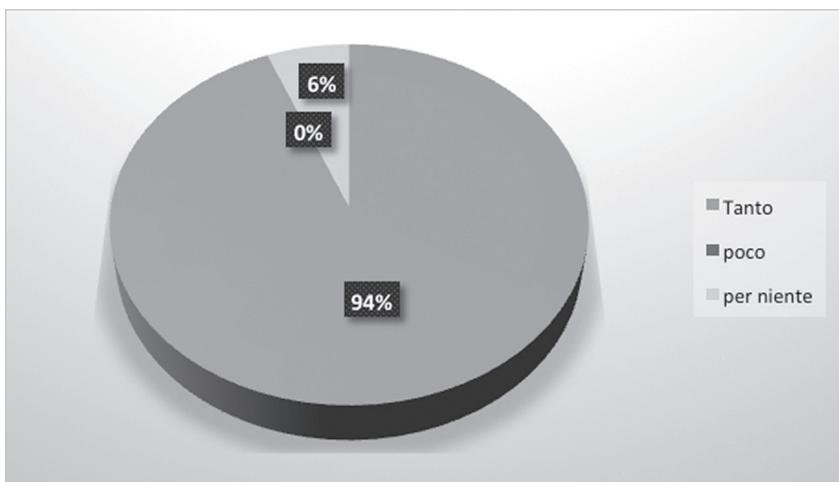
Quesito 8: Pensi che sia importante conoscere i diritti e i doveri dei cittadini?



Quesito 9: Pensi che sia importante conoscere le Istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione Europea e degli organismi internazionali?



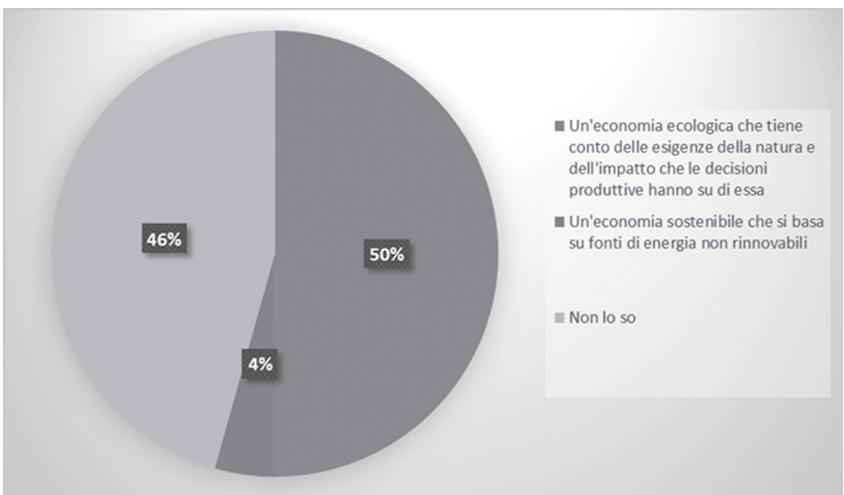
Quesito 10: Secondo te, quanto è importante tutelare l'ambiente?



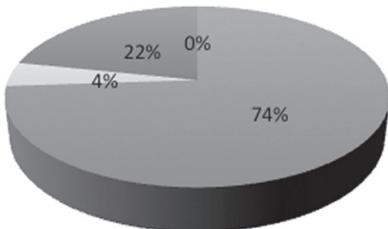
Quesito 11: Che cos'è l'Agenda 2030



Quesito 12: Che cos'è la Green Economy?

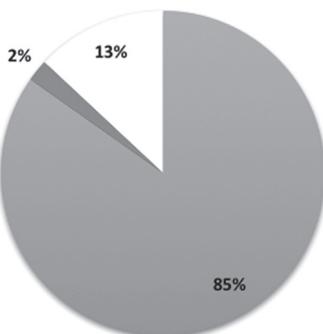


Quesito 13: Che cosa significa Sviluppo Sostenibile?



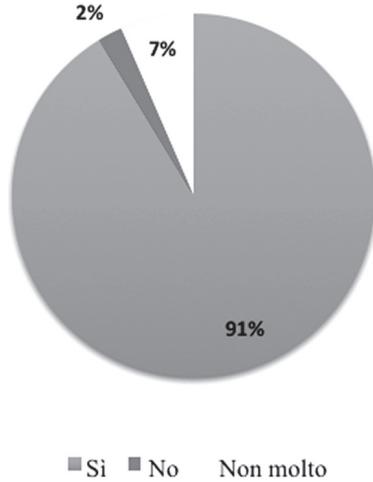
- svilupparsi sfruttando, in maniera indefinita, il pianeta
- svilupparsi tenendo conto della salvaguardia dell'ambiente e del territorio per le generazioni presenti e future
- sospendere qualsiasi sfruttamento delle risorse per tutelare le generazioni future
- non lo so

Quesito 14: “Green Economy” e “Sviluppo sostenibile” sono argomenti interessanti da affrontare a scuola?

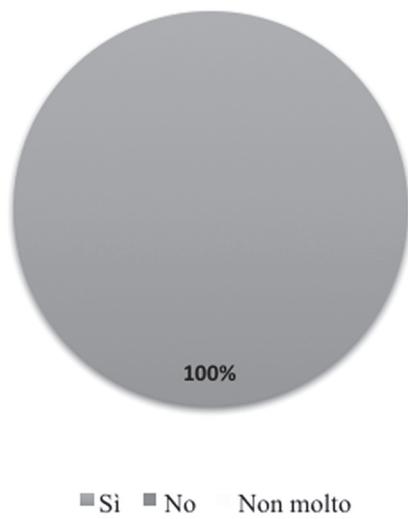


- Si
- No
- Non molto

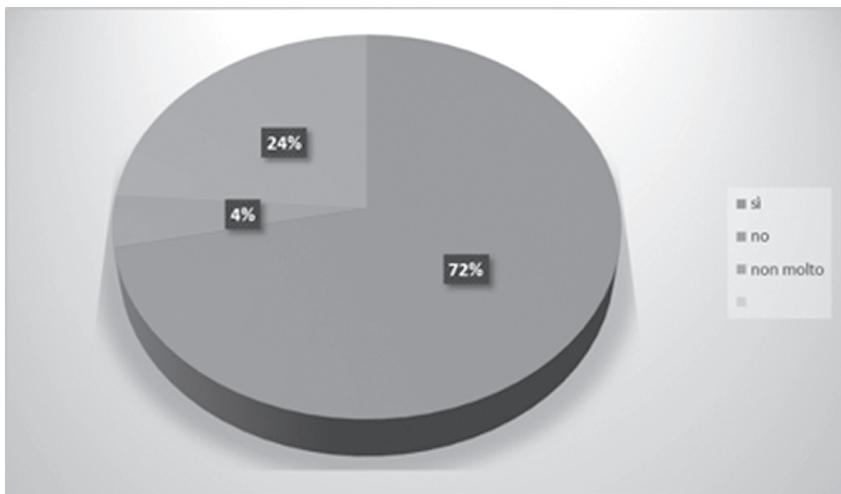
Quesito 15: Pensi che sia importante fare la raccolta differenziata?



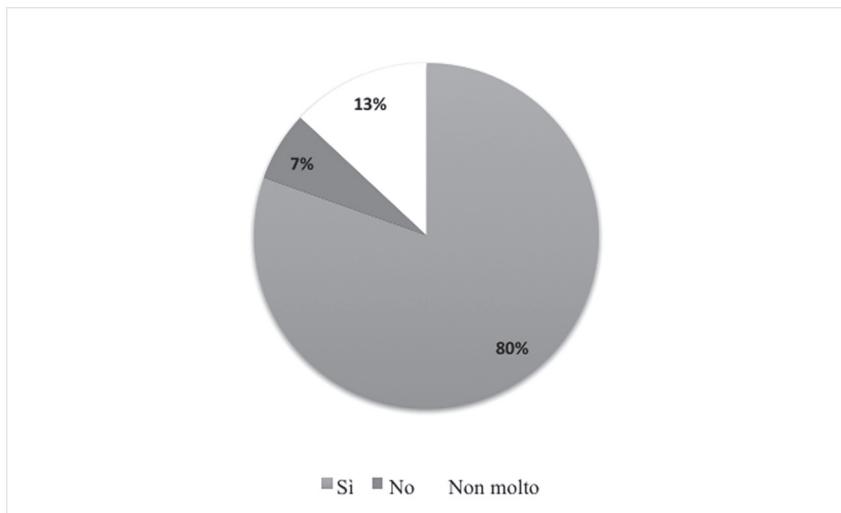
Quesito 16: Pensi che sia importante riciclare?



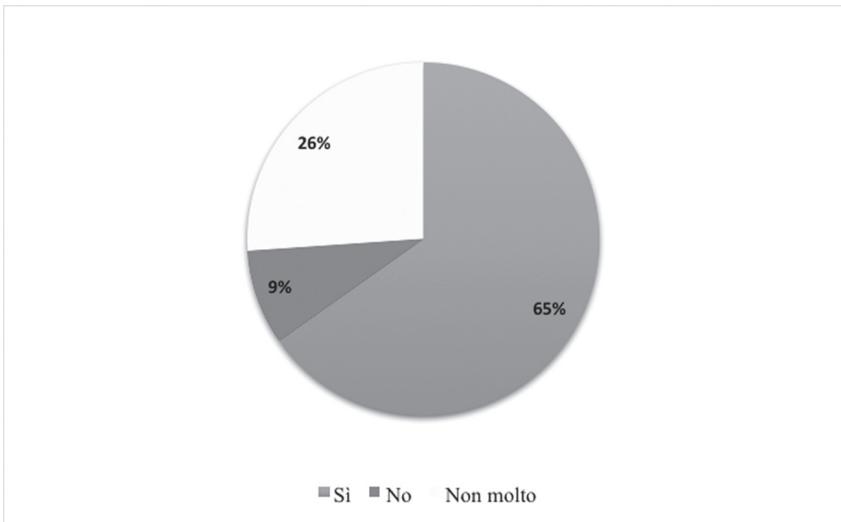
Quesito 18: Ritieni che partecipare a questo tipo di attività sia importante?



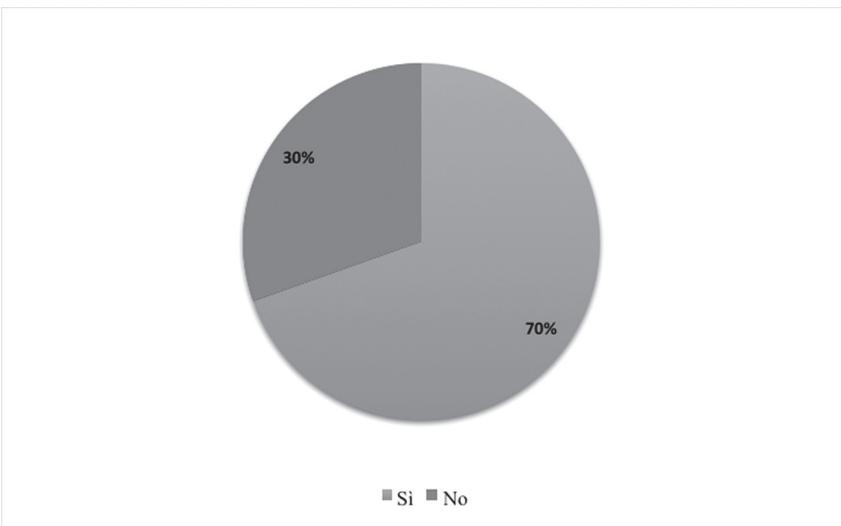
Quesito 19: Pensi che sia importante studiare educazione alimentare a scuola?



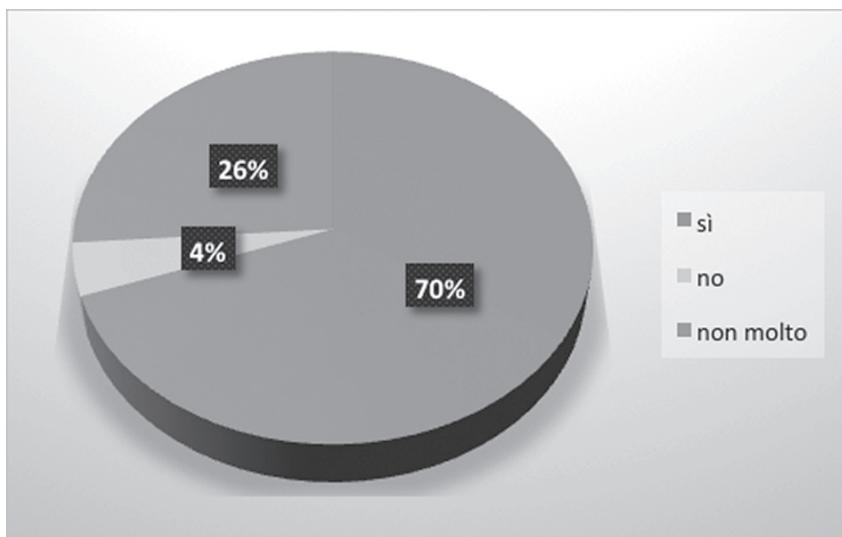
Quesito 20: Pensi che sia importante studiare
educazione stradale a scuola?



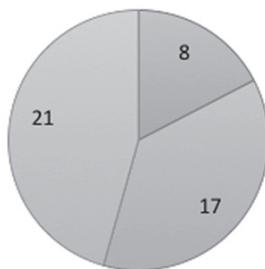
Quesito 21: Sai che cos'è il patrimonio culturale?



Quesito 22: Pensi che tutelare il patrimonio culturale di un popolo sia importante?



Quesito 23. Che cos'è la cittadinanza digitale?

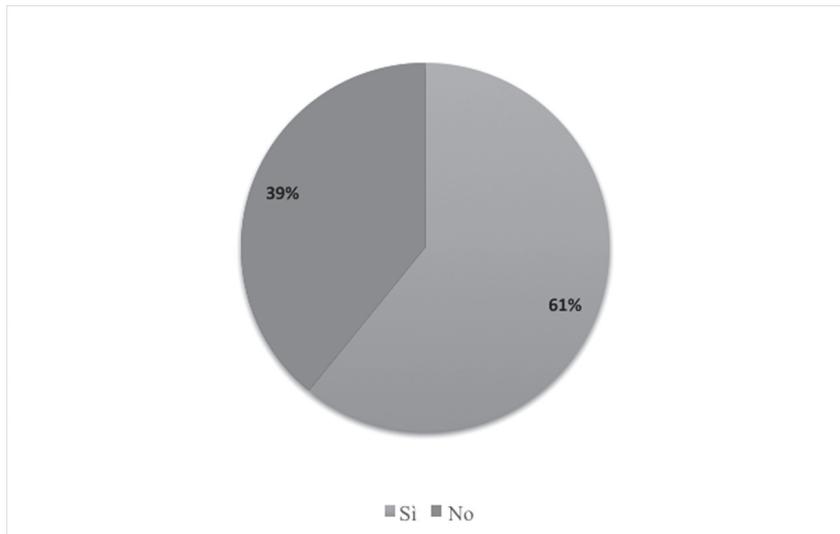


■ Un attestato che certifica il possesso di una competenza informatica

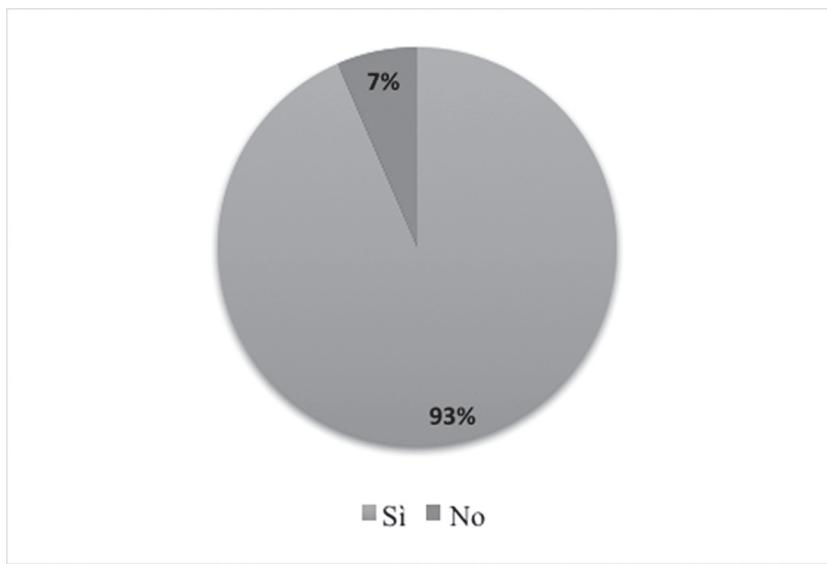
■ la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali

■ Non lo so

Quesito 24. Secondo te, si potrebbe vivere utilizzando meno i vari *device*?

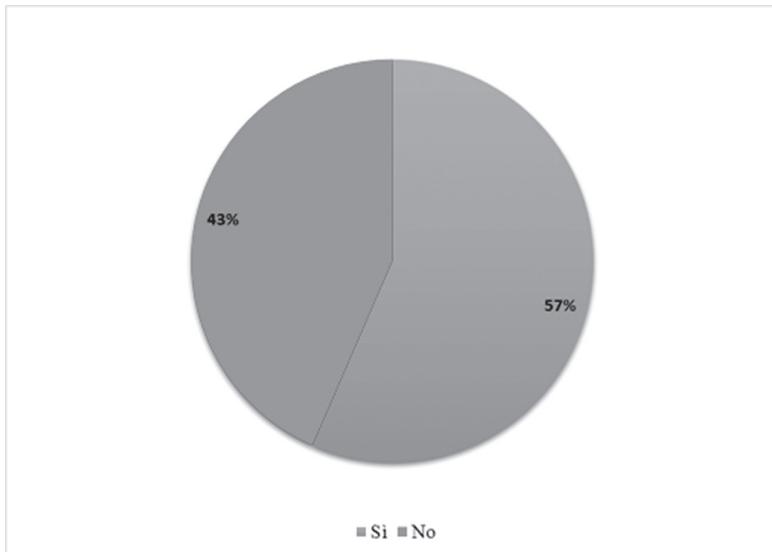


Quesito 25. Sai usare alcuni dei programmi del pacchetto office
(per es. *Word*, *PowerPoint*)?

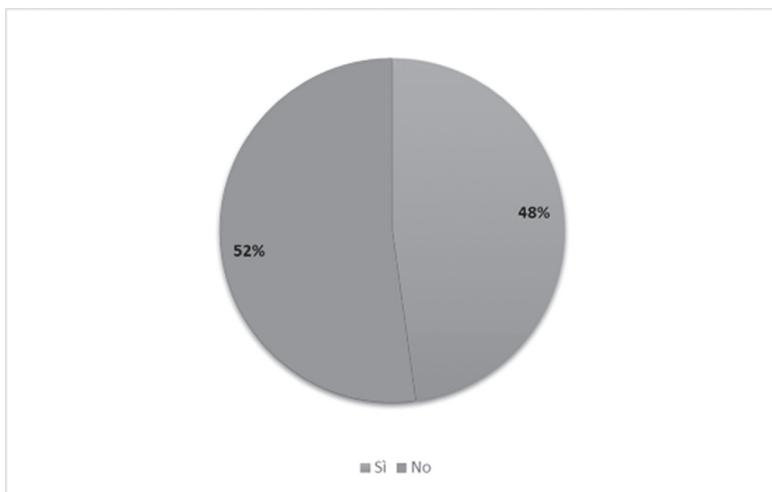


Parte monografica

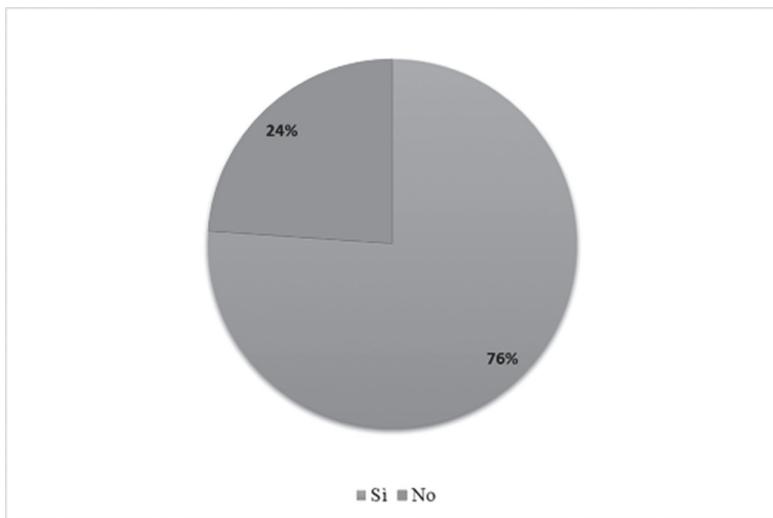
Quesito 26. I tuoi genitori ti lasciano navigare in rete in autonomia?



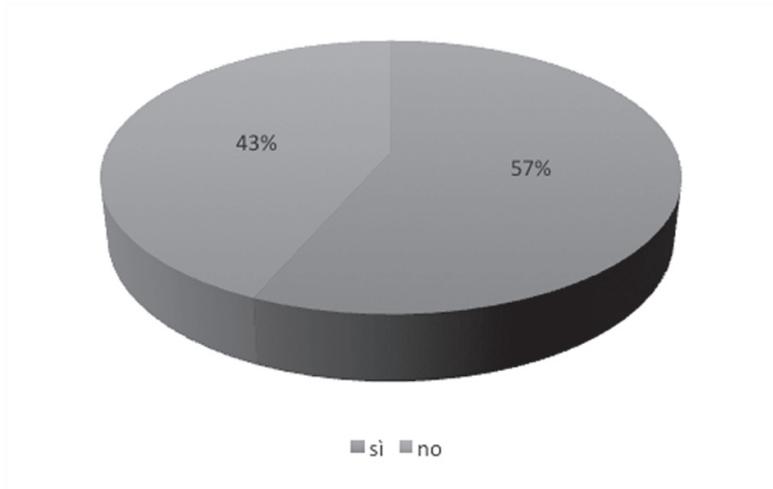
Quesito 27. Sei iscritto su qualche social network?



Quesito 28. Sai che cos'è il cyberbullismo?



Quesito 29. Pensi che sia pericoloso navigare in rete da solo?



2.3. Analisi dei dati

Analizzando i dati del questionario, si constata come il 59% degli alunni abbia risposto in modo corretto al quesito n. 1, relativamente alle caratteristiche della disciplina presa in esame. Al contempo l'89% del campione analizzato riconosce l'importanza dello studio di questa disciplina (quesito n.2), i cui valori insegnati vengono attribuiti dall'98% come di interesse generale (quesito n. 3). Entrando nel merito del primo nucleo tematico, l'87% afferma di sapere cos'è la costituzione (quesito n. 4), tuttavia, soltanto il 30% risponde correttamente al quesito n. 5, relativo alla sua entrata in vigore, il 59% al quesito n. 6, sulla prima parte del dettato costituzionale, e soltanto il 6% sugli argomenti trattati nella seconda parte della carta fondamentale della Repubblica (quesito n. 7). Il 93% del campione risponde positivamente in merito all'importanza di conoscere i diritti e i doveri dei cittadini (quesito n. 8), percentuale pari all'87% quando sono stati interrogati in merito all'importanza di conoscere le Istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione Europea e degli organismi internazionali (quesito n. 9).

Rispetto al secondo nucleo tematico, il 94% afferma che sia importante tutelare l'ambiente (quesito n. 10), mentre il 69% risponde correttamente al quesito n. 11, relativo all'Agenda 2030, il 50% al quesito n. 12 sulla *green economy*, il 74% sullo sviluppo sostenibile (quesito n. 13): argomenti che riscuotono l'85% delle preferenze del campione (quesito n. 14). Rispetto ad alcune pratiche comportamentali (raccolta differenziata e riciclo) rispettivamente il 91% (quesito n. 15) ed il 100% (quesito n. 16) del campione ritiene siano importanti. In merito al volontariato, il 72% afferma di conoscerlo (quesito n. 17), ed, al contempo, la stessa percentuale lo ritiene una attività rilevante (quesito n. 18). Relativamente ad una valutazione sull'importanza di studiare educazione alimentare e stradale, l'80% (quesito n. 19) ed il 65% (quesito n. 20) ha risposto positivamente. Il 70% del campione ha dichiarato di conoscere il patrimonio culturale (quesito n. 21) e di ritenerlo importante (quesito n. 22). Analizzando i dati relativi al terzo nucleo tematico, il 17% del campione ha risposto correttamente al relativo quesito (n. 23), mentre il 61% si è detto favorevole ad un minore utilizzo dei *device* (quesito n. 24). Rispetto alla loro capacità di utilizzo, all'autonomia di navigazione nella rete

internet, ed iscrizione ai social network i dati espressi sono pari al 93% (quesito n. 25), 57% (quesito n. 26), 52% (quesito n. 27). La tematica del cyberbullismo è conosciuta dal 76%, mentre la navigazione in internet da soli è considerata pericolosa dal 52% del campione.

3. La valutazione dell'educazione civica

Il già complesso tema della valutazione degli apprendimenti trova nell'insegnamento dell'educazione civica un'ulteriore articolazione nella co-valutazione²⁷. Se, difatti, la progettazione delle attività risulta essere condivisa e trasversale, alla valutazione viene attribuito il compito di andare oltre la conoscenza dei fatti da parte degli allievi, per includere la valutazione delle competenze, dei valori, degli atteggiamenti e stili di vita, coerentemente con gli elementi propri della normativa di riferimento.

Per il perseguitamento di tali finalità, e sulla scorta delle informazioni reperite attraverso la somministrazione del questionario, si è quindi provveduto a sottoporre agli alunni, formati per la valutazione degli apprendimenti in educazione civica.

La loro strutturazione risulta in linea con quanto preventivato nell'Art. 3 Sviluppo delle competenze e obiettivi della L. 20 agosto 2019, n. 92²⁸; nelle griglie, che si riportano di seguito, si è provveduto ad individuare apprendimenti ed obiettivi formativi declinandoli nei rispettivi livelli²⁹; al contempo, a conferma della necessaria trasversalità che una simile attività didattica deve essere in grado di esprimere, sono presenti i raccordi con le discipline.

²⁷ Fra gli elementi connotativi dell'insegnamento dell'educazione civica, come previsto dalla normativa si individuano: valutazione condivisa, esplicitazione della trasversalità espressa dalla co-progettazione.

²⁸ In assenza di standard formalizzati, si è provveduto ad operare secondo i riferimenti presenti nelle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, Allegato A.

²⁹ Cfr. F. Da Re, *Costituzione & cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curricolo di educazione civica*, Pearson, Torino 2019.

Griglia n. 1 - Costituzione.

Nuclei concettuali	Apprendimenti	Raccordi interdisciplinari	Obiettivi	Livelli di apprendimento
Dignità e Diritti umani	<p>Bambini e adulti: i ruoli in famiglia, a Scuola, nella comunità di vita.</p> <p>Le regole condivise.</p> <p>Limiti alle azioni personali: i diritti ed i doveri.</p>	<p>Italiano</p> <p>Storia</p> <p>Geografia</p> <p>Educazione Civica</p> <p>Educazione motoria</p>	<p>Acquisire regole e norme dello stare insieme e del lavoro di gruppo.</p>	<p>A - Formula ipotesi a partire dai problemi reali e individua le azioni opportune.</p> <p>B - identifica gli obiettivi. Si confronta con gli altri.</p> <p>C - è consapevole del proprio ruolo nel lavoro con gli altri.</p>
Dialogo interculturale	<p>Lingue, abitudini, colori nella classe: somiglianze e diversità a confronto.</p> <p>Tradizioni, usanze e modi di vivere delle famiglie e del territorio.</p>	<p>Italiano</p> <p>Storia</p> <p>Geografia</p> <p>Educ. civica</p> <p>Arte e immagine</p>	<p>Portare a termine compiti in modo autonomo o in collaborazione con altri.</p> <p>Agire in modo responsabile, esercitando empatia, comunicazione efficace, capacità di negoziazione.</p>	<p>A - Conosce e descrive un problema raccogliendo tutti i dati opportuni.</p> <p>B - Sa individuare gli obiettivi a lungo, medio e breve termine, definendo una gerarchia.</p> <p>C - Identifica la domanda da soddisfare e gli obiettivi a breve termine.</p>
Alfabetizzazione culturale come strumento di cittadinanza attiva.	<p>Le prime formazioni sociali: la famiglia, la scuola, la parrocchia, le associazioni del quartiere.</p> <p>Le formazioni sociali: i partiti, i sindacati e gli enti no profit con i loro regolamenti.</p> <p>Le leggi che servono per tutti: il codice della strada; le leggi della salute e i divieti; l'obbligo d'istruzione.</p> <p>Il denaro, i suoi impieghi e il suo valore.</p>	<p>Italiano</p> <p>Storia</p> <p>Geografia</p> <p>Educ. civica</p> <p>Tecnologia e Scienze</p>	<p>Partecipare con interesse alle associazioni del territorio.</p> <p>Conoscere e osservare i segnali stradali; conoscere e osservare gli obblighi per la salute personale.</p> <p>Realizzare piani di gestione di un budget personale o di lavoro.</p>	<p>A - Rispetta i ruoli e sa coinvolgere gli altri nel lavoro.</p> <p>B - Rispetta le regole nel lavoro di gruppo aiutando chi ne ha bisogno.</p> <p>C - Partecipa al lavoro, ma imponendo il proprio punto di vista.</p>

Griglia n. 2 - Sviluppo sostenibile

Nuclei concettuali	Apprendimenti	Raccordi interdisciplinari	Obiettivi	Livelli di apprendimento
Sostenibilità ambientale	<p>La cura ed il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente.</p> <p>Utilizzo responsabile dei materiali e degli strumenti scolastici.</p> <p>Raccolta differenziata e tutela dell'ambiente.</p>	<p>Matematica</p> <p>Scienze</p> <p>Tecnologia</p> <p>Educazione Artistica</p>	<p>Curare e rispettare l'ambiente come presupposto di uno stile sano e corretto.</p> <p>Collaborare con gli altri per un fine comune.</p> <p>Condividere regole e responsabilità comuni.</p>	<p>A - Comprende il rapporto tra sviluppo e tutela ambientale e mostra atteggiamenti di cura.</p> <p>B - Riconosce le conseguenze dell'azione dell'uomo sull'ambiente.</p> <p>C - Individua alcuni problemi relativi alla sostenibilità ambientale.</p>
Tutela dei beni culturali e artistici	Gli elementi di valore ambientale e culturale da tutelare.	<p>Italiano</p> <p>Educazione motoria</p> <p>Tecnologia</p>	<p>Curare e rispettare l'ambiente culturale e paesaggistico.</p> <p>Partecipare a gruppi associativi per la tutela ambientale e dei beni culturali.</p> <p>Praticare la raccolta differenziata per un equilibrio ambientale</p>	<p>A - Ha interiorizzato atteggiamenti di cura e tutela dell'ambiente che pratica</p> <p>B - Ha acquisito atteggiamenti di cura dell'ambiente che talvolta pratica.</p> <p>C - Talvolta su ripetute segnalazioni rispetta nel suo agire l'ambiente sociale e naturale.</p>
Mobilità ambientale	<p>Uso accurato e sostenibile dei mezzi di trasporto per grandi e piccoli.</p> <p>Il codice della strada</p>		<p>Rispettare le norme ed i segnali stradali.</p> <p>Impegnarsi a condividere con altri le regole della mobilità.</p>	<p>A - Conosce le regole della mobilità e rispetta le regole condivise.</p> <p>B - Conosce i segnali stradali e le regole del Codice.</p> <p>C - Non sempre rispetta e apprezza le regole del Codice.</p>

Griglia n. 3 - Cittadinanza digitale

Nuclei concettuali	Apprendimenti	Raccordi interdisciplinari	Obiettivi	Livelli di apprendimento
Gli strumenti che servono	Il concetto di dato e le informazioni corrette o errate	Italiano	Individuare le informazioni corrette o errate, comparandole con altre fonti.	A - Utilizza con responsabilità le tecnologie per interagire con altri B - Utilizza le reti per la comunicazione interpersonale. C - Conosce le norme comportamentali per l'utilizzo consapevole delle tecnologie.
I rischi per la salute propria e degli altri	I rischi della rete	Tecnologia e Matematica	Rispettare i comportamenti nella rete e navigare in modo sicuro	A - Riconosce semplici modi per proteggere le informazioni e dati. B - Distingue i vari rischi che si possono verificare nella rete. C - Organizza semplici misure di sicurezza

4. Conclusioni

I dati emersi nel progetto di ricerca, e le riflessioni sin qui condotte, evidenziano l'importanza del ruolo della scuola nella promozione delle competenze dei futuri cittadini.

Le funzioni di questa agenzia educativa risultano, difatti, fondamentali per la formazione delle nuove generazioni. Lo studio della Carta costituzionale italiana, delle leggi basilari del Paese e dell'Unione europee, accanto alle altrettanto importanti tematiche enucleate nei tre assi principali, fanno emergere la responsabilità di elaborare una cultura dell'educazione all'altezza della loro complessità, così da consentire, agli

alunni di oggi ed ai cittadini di domani, di scegliere il modo in cui intendono partecipare alla costruzione della collettività nazionale e globale secondo una prospettiva di cittadinanza europea e planetaria.

In questa direzione, l'educazione civica va configurandosi, *tout court*, come educazione alla democrazia, divenendo lo strumento per «per fare di un suddito un cittadino»³⁰.

³⁰ N. Bobbio, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1984, p. 24.

La comunità educante come possibile comunità politica

1. Crisi della comunità politica? Ripartire dai territori

È senza dubbio difficile stabilire se la nostra sia un'epoca di grandi cambiamenti, o, più radicalmente, segnali un vero e proprio cambiamento d'epoca. Quale che sia l'interpretazione è tuttavia innegabile che la contemporaneità ponga d'innanzi a chi si occupa di educazione uno scenario dominato dalla frammentazione e da innumerevoli sfide: dalle disuguaglianze sociali al divario digitale, dall'emergenza climatica, alla finanziarizzazione dei rapporti umani, dalla crescente povertà (sociale, economica ed educativa) ai fenomeni migratori, solo per riportare alcuni esempi. Si tratta di questioni che l'esperienza pandemica ha profondamente acuito, mettendo a dura prova molte biografie di adulti e minori spesso già segnate dalle crisi economiche ed occupazionali sempre più ravvicinate tra loro e con le quali la riflessione pedagogica e le pratiche educative sono inevitabilmente chiamate a confrontarsi.

Come è stato opportunamente osservato, «da crisi appare radicale: per un verso perché è percepita per lo più come carattere stesso della realtà; per un altro verso perché costringe quasi a tornare costantemente alla radice di ogni cosa»¹. All'interno dell'orizzonte pedagogico, si rivela necessario attivare un processo di ri-appropriazione critica perché sia possibile trasformare queste sfide in occasioni propositive e dare vita a uno slancio prospettico che sappia «lasciare una porta semiaperta in un mondo che non è divenuto e che non è un prigione»². Recuperare la “radice” delle questioni educative contemporanee significa ri-focalizzare l'attenzione attorno a due temi fondativi della riflessione pedagogica: la

¹ A. Bellingreri, *L'autorità genitoriale: fondamento e metodo*, in Pati, L., Prenna, L. (a cura di), *Ripensare l'autorità*, Guerini, Milano 2008, pp. 116-137, p. 116.

² E. Bloch, *Il principio speranza*, Milano, Garzanti 2005, p. 391.

centralità della persona umana come fine in sé e l'urgenza di costruire uno spazio pubblico entro cui quelle stesse persone possano vivere insieme, arginando lo sfilacciamento dei legami sociali e coltivando interazioni reciproche e generative³.

Il mancato recupero di tali dimensioni, tanto nella riflessione pedagogica quanto nelle pratiche educative, infatti, implica, il rischio, da un lato, di appiattire i percorsi di crescita e di insegnamento-apprendimento in “semplici” processi di adattamento-addestramento soggettivi e funzionali alle esigenze economico produttive: questo aspetto rappresenta senz’altro un’istanza propria dei processi di formazione, ma di certo non l’unico⁴. Dall’altro, espone all’incremento dell’atomizzazione delle relazioni sociali, assestando un ulteriore colpo a quella che già all’inizio degli anni Due mila, lo studioso britannico Colin Crouch definì come postdemocrazia: un’espressione della vita pubblica tipica delle democrazie liberali dei paesi occidentali, fondata su un’idea minimalista e meno ambiziosa del vivere insieme, di fatto più adagiata sulla dimensione formale-procedurale che sulle sue forme sostanziali, contrassegnate, invece, dalla partecipazione attiva dei cittadini alla vita pubblica⁵.

In questa direzione sembra opportuno tornare a connettere le azioni e la riflessione teorica, al fine di rigenerare l’interazione tra persone e contesti di vita: infatti, è in primo luogo in questi spazi che si consuma quella crisi della rappresentanza che caratterizza la dimensione politica contemporanea, in modo particolare avendo cura del futuro di coloro che saranno gli adulti di domani.

³ Evocativo, in questo senso, il titolo del secondo seminario organizzato dal Comitato promotore della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale, tenutosi nell’aprile 2021, “Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia”, che individua nei temi del nuovo umanesimo e della democrazia due nodi tematici imprescindibili per la riflessione pedagogica contemporanea.

⁴ Ci riferiamo, ad esempio, al concetto di *learnification* così come proposto da G. Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publisher, Boulder 2006; Id., *Riscoprire l’insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022. Contro una posizione meramente funzionalista dei processi di apprendimento e insegnamento si veda, ad esempio, M. Baldacci, *Un curricolo etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma 2020.

⁵ C. Crouch, *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari, 2000. Lo studioso britannico, più recentemente, è tornato sul tema, ricalibrando le sue osservazioni precedenti. Si veda in proposito Id., *Combattere la postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari, 2020.

La rinnovata attenzione ai territori è per altro sollecitata da molti organismi nazionali e internazionali che negli ultimi anni si sono espressi in favore di azioni politiche in grado di promuovere la coesione sociale e territoriale⁶. Parallelamente, nel dibattito scientifico si evidenzia la necessità di ricostruire relazioni generative nei territori, ad esempio tra i grandi centri urbani, identificati come i luoghi dalle grandi potenzialità e della ricchezza educativa, sociale ed economica, e le aree dimenticate, come le periferie delle città o le aree interne, allo scopo di contrastare il deterioramento della democrazia sostanziale e l'annessa avanzata del populismo alimentato dal risentimento, particolarmente avvertito nei territori del margine⁷.

2. *La questione educativa come questione politica*

Anche in questo contesto, la svolta digitale gioca un ruolo rilevante: i territori non sono certamente scomparsi sotto i colpi del virtuale, e l'esperienza pandemica suo malgrado l'ha rammentato, ma occorre evidenziare che se da un lato si attesta una crisi della partecipazione politica soprattutto nelle giovani generazioni⁸, per contro è opportuno non sottostimare il ruolo giocato da forme non convenzionali di partecipazione rispetto a quelle tradizionali, che grazie alla tecnologia posso-

⁶ Richiamiamo, in questa, sede ad esempio, alla *Territorial Agenda of European Union* redatta nel 2011, ma sottoscritta dai paesi membri nel 2020, dal titolo *Towards an Inclusive, Smart and Sustainable Europe of Diverse Regions*, così come i lavori preparatori per la successiva Agenda territoriale 2030, dal titolo *A future for all places* (2020). Sul tema, nel contesto nazionale, in particolare in riferimento alle aree interne, si vedano, ad esempio F. Barca, G. Carroso, *Un modello di policy place-based: la Strategia Nazionale per le Aree Interne*, in G. Osti, A. Jachia, *Attivare. Un disegno di rinascita delle aree interne*, Il Mulino, Bologna 2020, pp. 63-72; S. Lucatelli, D. Luisi, F. Tantillo (a cura di), *L'Italia lontana*, Donzelli, Roma, 2022.

⁷ Si vedano, ad esempio, M. Rousseau, V. Béal, N. Cuachi-Naval, *Abandon des territoires et politisation du ressentiment*, in «Analyse Opinion Critique», 2, 2022, hal-03555993; P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018, pp. 21-62; A. Rodriguez-Pose, *The revenge of places that don't matter [and what to do about it]*, in «Cambridge Journal of Regions, Economy and Society», 11, 2018, pp. 189-209.

⁸ Si vedano, ad esempio, A. Bonanomi, M. Migliavacca, M., A. Rosina, *Domanda di rappresentanza e orientamento politico*, in Istituto Giuseppe Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2018*, Il Mulino, Bologna 2018, pp. 109-136; V. Pazè, *Cittadini senza politica. Politica senza cittadini*, EGA, Torino 2016.

no essere praticabili⁹. Come nota il filosofo Byung-Chul Han, tuttavia, le ondate di indignazione virtuale o le mobilitazioni momentanee che caratterizzano la contemporaneità non avrebbero una natura espressamente politico-sociale: esse «presentano un'identificazione minima con la società, dunque non costruiscono alcun Noi stabile, che mostri una struttura di cura per la società nel suo complesso. Anche la preoccupazione dei cosiddetti indignati non è per la società nel suo complesso, ma è più che altro cura di sé»¹⁰.

Da dove partire, allora, per “rammendare”¹¹ i legami sociali e ricostruire la partecipazione politica dei cittadini? Riteniamo che una promettente strada possa essere rappresentata dal porre al centro, proprio all’intersezione tra le grandi sfide della contemporaneità e le istanze democratiche, i processi educativi, lasciandosi ispirare dai principi dell’educazione come bene pubblico e dal diritto ad una educazione di qualità per tutta la vita¹².

Questa posizione, pratico-teorica, sollecita la riflessione su due aspetti rilevanti. In primo luogo esplicita quel legame intrinseco, anche se talvolta sopito, tra la riflessione pedagogica e la dimensione politica: come, infatti, è stato rilevato «la pedagogia non può che essere intrinsecamente legata alla politica, all’idea di mondo, alle tensioni utopiche e trasformative che muovono il pensare e il fare educazione, il ricostruire storie, il progettare percorsi»; un legame che evidenzia quanto «qualsiasi tensione metodologica o tecnica, qualsiasi espressione istituzionale in tema di istruzione o educazione rimanda a universi di valore che hanno a che fare con l’idea di soggetto umano e di società»¹³.

⁹ Sul tema, tra gli altri, si vedano almeno D. Porta, *Introduzione alla scienza politica*, Il Mulino, Bologna 2006; P. Norris, *Political Activism: New Challenges, New Opportunities*, in C. Boix, S. Stokes (eds.), *The Oxford Handbook of Comparative Politics*, Oxford University Press 2007.

¹⁰ B.C. Han, *Nello sciame. Visioni del digitale*, Nottetempo, Roma 2015, p. 19.

¹¹ Il riferimento va a P. Luongo, A. Mornioli, M. Rossi-Doria, *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, Roma 2022.

¹² Unesco, *Reimaging Our Futures Together. A New Social Contract for Education*, Unesco, Paris 2021.

¹³ M. Fiorucci, A. Vaccarelli, *Pedagogia, politica, sguardi interculturali nell’opera di Paulo Freire, a cento anni dalla nascita*, in Fiorucci, M., Vaccarelli A. (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022, pp. 1-13, pp. 7-8.

In secondo luogo, invita a rispolverare il nesso tra l'azione educativa e le comunità locali: esse divengono potenzialmente l'avamposto della rigenerazione dello spazio pubblico poiché rappresentano il contesto in cui prendono forma le prime, anche se certamente non le uniche, esperienze educative delle giovani generazioni.

È indubbio che una rinnovata attenzione al locale rischia di prestare il fianco a una fin troppo semplice distorsione, trasformando l'attenzione ai luoghi in un localismo regressivo, dove il radicamento al territorio assume forme identitarie di chiusura e di arroccamento difensivo. Piuttosto, un'azione politica ed educativa incentrata sulle comunità «deve mediare tra due dimensioni, locale e globale, per formare un cittadino che sia capace di affrontare le grandi questioni che oggi attraversano il pianeta nella sua interezza: per occuparsi del destino dell'umanità e del pianeta occorre partire dalle esperienze locali, senza però perdere di vista le questioni nazionali e internazionali che chiamano tutti i cittadini all'assunzione di una responsabilità consapevole»¹⁴. In questi termini, la comunità esercita un importante ruolo di mediazione, poiché, utilizzando le parole di Dalle Fratte, posta la persona al centro di ogni percorso formativo, «non esiste altra condizione relazionale che la possa al tempo stesso salvaguardare dalla pressione di massa dalla società e preparare a un'efficace integrazione nel contesto sociale»¹⁵.

Il legame tra comunità, educazione e democrazia non è certo una novità nel panorama pedagogico; costituisce, infatti, un filo rosso in grado di qualificare la riflessione educativa a partire fin dalla *paideia* classica. L'idea di comunità è centrale nella pedagogia greca che si costruisce attorno all'idea di *polis*: come osserva Jaeger, in questo contesto storico-culturale «l'educazione, in primo luogo, non è faccenda individuale, ma per sua natura, è cosa della comunità. Il carattere di questa si imprime nei singoli suoi membri, e, nell'uomo, è sorgente di ogni azione e comportamento»¹⁶. Ancora, tra i tre termini si individua un'interdi-

¹⁴ L. Romano, *Comunità*, Scholé, Brescia 2022, p. 55.

¹⁵ G. Dalle Fratte, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Vol II, Armando, Roma 1993, pp. 7-8.

¹⁶ W. Jager, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. di L. Emery - A. Setti, Milano, Bompiani 2003, p. 2. Sul tema anche H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, a cura di L. Degiovanni, tr. it. di U. Massi, Studiorum, Roma 1971, in particolare le pp. 135-143.

pendenza esplicita anche nella riflessione pedagogica deweyana o nel personalismo comunitario proposto da E. Mounier, solo per restare ad alcune proposte emblematiche¹⁷.

Nessun velleitario, quanto improbabile, ritorno al passato, ma, come si è osservato, ogni crisi impone di tornare alla radice: in questo caso, sotto la lente di ingrandimento, vi è un legame, quello tra comunità, democrazia ed educazione, che può e deve essere assunto in termini prospettici, poiché potenzialmente in grado di alimentare le prassi educative quotidiane, rivitalizzando la partecipazione collettiva attorno all'idea di educazione come bene comune.

3. Un impegno condiviso per una comunità politica credibile

Nella sua constatazione-provocazione rispetto alla scomparsa della *paideia* in epoca contemporanea, Giuseppe Acone individuava, a nostro avviso, quello che è il nucleo della questione qui tematizzata: «Coniugare democrazia, complessità/educazione nell'epoca della modernità avanzata significa re-inventare un nesso tra comunità ed educazione [...] La dislocazione dell'intera paideia sul terreno della sequenza *scienza-tecnologia-tecnica-cognizione-istruzione* mostra la corda dell'impossibilità di fornire non solo qualche risposta ma anche qualche *domanda di senso*». Nell'analisi del pedagogista salernitano, la crisi educativa che stiamo attraversando, infatti, «non è una crisi di *conoscenza* ma di *coscienza*, non di *scienza*, ma di *saggezza*, non di *istruzione*, ma di *educazione*»¹⁸.

Compito della riflessione e delle azioni educative sarebbe dunque caratterizzato dal “re-inventare” un nesso tra i processi educativi e le comunità territoriali, un legame che non si qualificherebbe solo per una

¹⁷ Un approfondimento sul tema, agli elementi di continuità e differenze delle posizioni proposte, condurrebbe lontano dagli intenti del presente lavoro. In particolare, ci riferiamo a J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, tr. it. di E. Enriques Agnoletti - P. Paduano, Milano, Sansoni 2012; Id., *Comunità e potere*, tr. it. di P. Vittorelli - P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1971; E. Mounier, *Rivoluzione personalistica e comunitaria*, tr. it. di L. Fua, Ed. Comunità, Roma-Ivrea 2022. Id., *Il personalismo*, tr. it. di G. Campanini - M. Pesenti, Ave, Roma 2004.

¹⁸ G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004, p. 67. Corsivo dell'autore.

importante dimensione pro-attiva (fare qualcosa insieme), ma soprattutto nell'esplicitazione di un comune orizzonte di senso entro cui collocare le proprie azioni.

Porre i processi educativi che avvengono all'interno di una comunità locale come un elemento capace di concentrare l'interesse pubblico e trasformarsi in un'istanza politica significa provare, innanzitutto, a riconoscere e collegare tra loro i saperi e le pratiche presenti in un determinato contesto. È questa per certi versi la logica sottesa ai cosiddetti Patti educativi di comunità, introdotti dal Ministero dell'Istruzione nel Piano Scuola 2020-2021 e ripresi per gli anni scolastici successivi: uno strumento attraverso il quale dare luogo ad azioni di collaborazione e corresponsabilità educativa tra scuola, famiglie e le proposte attive in un determinato territorio, consolidando le esperienze della comunità educante¹⁹.

Tuttavia, l'osservazione di Accone invita a compiere un passo ulteriore. Se è necessario attivare occasioni volte ad alimentare le istanze di una democrazia maggiormente partecipativa a partire dal comune impegno educativo delle istituzioni, delle famiglie, degli insegnanti e di tutte quelle realtà associative che rappresentano l'ecosistema formativo di un territorio, una comunità educante può trasformarsi in una comunità politica solo quando è capace di interrogarsi sulla direzione e sul significato di ciò che propone. Non è sufficiente, insomma, giustapporre le diverse proposte educative presenti su un territorio, ma è necessario affrontare la questione del senso: quale comunità, quali idee di educazione e di essere umano in questo territorio? È, quindi, la generazione adulta che vive in un determinato contesto ad essere chiamata a un duplice sforzo: qualificare la propria comunità come un contesto che sappia elaborare un orizzonte di significato condiviso rispetto alle proprie azioni educative²⁰ e nello stesso tempo, sappia dare vita con coerenza a progetti spazi, tempi ed occasioni idonee alla crescita di persone che sappiano partecipare alla propria micro-comunità di appartenenza e alla più vasta

¹⁹ Sul tema, tra gli altri, si vedano P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Il Mulino, Bologna 2020; N. Bassano, *La città educativa. Un'idea che si trasforma*, Armando, Roma 2021; L. Aiello, *Partnership e cooperazione tra gli attori della comunità educante come fattori di contrasto alla povertà educativa*, in «Q'Times. Journal of Education, Technology and Social Studies», XII, 4, 2020, pp. 63-75.

²⁰ A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011.

comunità umana. È evidente che le occasioni formative per le giovani generazioni non si esauriscono tutte all'interno di ciò che è progettato (restano rilevanti, infatti, anche le esperienze informali) ma d'altra parte è pur vero che ciò che è condiviso e promosso dalla comunità educante non può non interrogarsi esplicitamente sulle finalità, sugli obiettivi e sulle strategie delle proprie azioni.

Si tratta, allora, di attivare processi di elaborazione condivisa, di meta-livello potremmo dire, in seno alla comunità stessa: essi non sono di facile realizzazione e proprio per questo motivo, a nostro avviso, dovrebbero essere accompagnati da specifiche professionalità educative. Tuttavia, questa postura intenzionale, volta alla co-costruzione di senso, appare essenziale per trasformare una comunità educante in una comunità pedagogica²¹, e, quest'ultima, in una credibile comunità politica. In questa trasformazione, infatti, essa diviene capace di riflettere su se stessa attraverso lo sguardo pedagogico e diventa potenzialmente in grado di smarcarsi anche da alcuni rischi ai quali accenniamo in sede conclusiva. Il primo pericolo è rappresentato da una sorta di “assembramento”: soggetti isolati (singoli o gruppi) che persegono un interesse di parte seppur all'interno di una cornice comune; essi paiono così riunirsi attorno a uno stesso “marchio”²², la “comunità educante”, che suscita sentimenti positivi, ma se posta come semplice agglomerato atomistico, perde le sue peculiarità. Il secondo si colloca invece all'estremo opposto e attiene alle derive dell'omogeneizzazione: ogni soggetto ritiene di sapere svolgere anche il ruolo degli altri partner, determinando un livellando di ogni differenza e di ogni funzione specifica²³. Insomma, anche per la comunità educante come possibile comunità politica si gioca la sfida vitale propria di ogni comunità: mantenere viva la tensione dialettica tra il soggetto e il gruppo, provando a fronteggiare qualsiasi esito unilaterale.

²¹ Si veda in proposito F. Zamengo, N. Valenzano, *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi di condivisi di educazione tra adulti*, in «Ricerche pedagogiche», LII, 208-209, pp. 345-364.

²² Comunità che il filosofo coreano Byung-Chul Han definisce *brand communities*. B.C. Han, *La società della trasparenza*, Nottetempo, Roma 2014, pp. 82-83.

²³ F. Furedi, *I confini contano. Perché l'umanità deve riscoprire l'arte di tracciare frontiere*, Milano, Meltemi 2021.

Sommario

Abstracts	5
Editoriale	19
Michele Aglieri – Rita Locatelli <i>Educazione permanente e città educativa. L'attualità del Rapporto Faure a cinquant'anni dalla sua pubblicazione</i>	25
Fabio Alba <i>Riconoscersi cittadini per vivere da cittadini. Lo Ius Scholae, una via essenziale per una scuola inclusiva ed educante</i>	35
Vito Balzano <i>Persona e progetto di vita. Costruire sentieri di cittadinanza democratica oggi</i>	49
Alessia Bartolini <i>La costruzione dell'essere sociale: percorsi educativi</i>	59
Donatella Bianchi – Elisabetta Biffi <i>La partecipazione dei giovani al bene comune: il ruolo dell'educazione nelle strategie europee dedicate alle nuove generazioni</i>	73
Luca Bravi – Stefano Pasta <i>Memoria a più voci per la partecipazione pubblica delle minoranze. La prima pietra di inciampo per rom e sinti in Italia come percorso di cittadinanza</i>	85
Giuseppe Elia – Annamaria Ventura <i>La costruzione di comunità educanti politiche. Una riflessione pedagogica sullo sviluppo delle fondamenta morali e civiche a scuola</i>	98

Monia Ferritti – Alessia Tabacchi <i>Una comunità educante coinvolta nella crescita delle bambine e dei bambini in adozione: l'impegno sociale e politico del Coordinamento CARE</i>	115
Jessica Pasca – Simona Pizzimenti <i>John Dewey e Romano Guardini in dialogo: riflessioni sulla democrazia</i>	124
Maria Grazia Riva – Giorgio Crescenza <i>Scuola e famiglia: comunità educanti per la cittadinanza e la politica come beni comuni</i>	138
Livia Romano <i>Educare alla democrazia cosmica per un mondo di pace. La lezione di Ernesto Balducci</i>	146
Antonia Rubini <i>Le istanze di una cittadinanza attiva e la crisi della politica</i>	158
Vincenzo Nunzio Scalcione <i>Educare alla cittadinanza attiva: modelli di progettazione e valutazione didattica</i>	170
Federico Zamengo <i>La comunità educante come possibile comunità politica</i>	198

Stampa:
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)