

Vol. 2, n. 1, 2020

ISSN 2704-873X

AP

Rivista dell'Università degli Studi di Salerno



Attualità Pedagogiche

Attualità Pedagogiche

Rivista dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese

Comitato editoriale

Maria Chiara Castaldi, Maria Ricciardi

Comitato scientifico

Leonardo Acone - Università di Salerno

Marinella Attinà - Università di Salerno

Giuseppe Bertagna - Università di Bergamo

Luca Bianchi - Direttore SVIMEZ

Marco Catarci - Università Roma Tre

Mauro Ceruti - Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM)

Enrico Corbi - Università di Napoli "Suor Orsola Benincasa"

Massimiliano Costa - Università di Venezia

Liliana Dozza - Università di Bolzano

Giuseppe Elia - Università di Bari "Aldo Moro"

Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno

Massimiliano Fiorucci - Università di Roma Tre

José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico

Rocco Gervasio - MIUR, USR CAMPANIA

Antonio Giordano - Temple University di Philadelphia e Università di Siena

Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo

Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno

Filippo Gomez Paloma - Università di Macerata

José González-Monteagudo - University of Seville

Maria Luisa Iavarone - Università di Napoli "Parthenope"

Vanna Iori - Università di Milano "Cattolica del Sacro Cuore"

Eloy López Meneses - Universidad Pablo de Olavide

Pierluigi Malavasi - Università di Brescia "Cattolica del Sacro Cuore"

Alessandro Mariani - Università di Firenze

Luigina Mortari - Università di Verona

Pascal Perillo - Università di Napoli "Suor Orsola Benincasa"

Massimo Recalcati - Psicoanalista

Luca Refrigeri - Università degli Studi del Molise

Maria Grazia Riva - Università di Milano "Bicocca"

Rosabel Roig Vila - Universidad de Alicante

Maurizio Sibilio - Università di Salerno

Fabrizio Manuel Sirignano - Università "Suor Orsola Benincasa"

Rosanna Tammaro - Università di Salerno

Revisori

Leonardo Acone - Università degli Studi di Salerno

Vito Balzano - Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia

Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno

José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico

Ines Giunta - Università Ca' Foscari di Venezia

Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata

Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo

José González-Monteagudo - Universidad de Seville

Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno

Francesca Marone - Università degli Studi di Napoli Federico II

Paola Martino - Università degli Studi di Salerno

Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Staff

Maria Chiara Castaldi, Gerardo Pistillo, Maria Ricciardi, Noemi Russo

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:



Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.

Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it

redazione@attualitapedagogiche.it

info@attualitapedagogiche.it

Educazione alla Cittadinanza

Editor: prof.ssa Luigina Mortari

Presentazione

Emiliana Mannese

Nota introduttiva

Massimo Recalcati

Editoriale

La sapienza politica per una cittadinanza responsabile

Luigina Mortari

Lessico Democratico

Il linguaggio del cambiamento: Territorio, Orientamento, Continuità, Cittadinanza

Educazione alla Cittadinanza

Alfonso Andria

Intervista

a don Luigi Merola

Articoli

Accesso alla Didattica a Distanza tra povertà educative e tecnologiche. Una micro-indagine nel territorio campano su studenti di scuola secondaria di secondo grado

Ferdinando Ivano Ambra, Francesco Vincenzo Ferraro, Luigi Aruta, Maria Luisa Iavarone

L'educazione civica a scuola in un orizzonte di ecologia integrale: il contributo educativo della Laudato si

Emanuele Balduzzi

Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale

Vito Balzano

Educare al co-sentire per una cittadinanza attiva e una sostenibilità etica nella comunità territoriale

Maria Chiara Castaldi

Educare a vivere con gli altri: una sfida democratica per la scuola

Giorgio Crescenza

Fondamenti antropologici ed itinerari pedagogici per l'educazione alla cittadinanza

Chiara D'Alessio

Democrazia e Nuova Cittadinanza

Giuseppe Elia, Alessandra Tedesco

La cittadinanza digitale tra riflessioni teoriche e implicazioni educative

Filomena Faiella, Tiziana Morvillo, Valentina Piccolo

Lo spazio del dialogo: l'albo illustrato come strumento di educazione alla cittadinanza a partire dall'infanzia

Elisa Maia

EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente: il territorio come palestra di agency per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza

Claudio Pignalberi

Per una ecologia della Cura. Ri-pensare le differenze tra natura e cultura

Gerardo Pistillo

Digital citizenship nei contesti educativi. La nuova sfida dell'educazione alla cittadinanza

Francesco Pizzolorusso

La cittadinanza nella prospettiva educativa 2030: cura, riflessività e narrazione autobiografica per l'orientamento e il progetto di vita

Maria Ricciardi

Pedagogia del patrimonio come educazione alla cittadinanza. Scuola e università per un museo della città 4.0

Antonella Trotta, Rita Ventre

Promuovere l'educazione etica per la cittadinanza: riflessioni dalla letteratura e dall'esperienza

Federica Valbusa, Rosi Bombieri

Presentazione di Emiliana Mannese

Educazione alla cittadinanza è il titolo del II° Numero di Attualità Pedagogiche. L'editor di questo volume è la Prof.ssa Luigina Mortari che ringrazio per la vicinanza al progetto editoriale e per la sua costante riflessione che ha dato e dà prestigio alla comunità scientifica internazionale.

La nota introduttiva è stata affidata a Massimo Recalcati che in poche righe ha saputo esplicitare la necessità vitale ed intima del soggetto di essere, di fatto e per natura, partecipe ad una azione comunitaria. Ringrazio Recalcati per avere accolto l'invito a partecipare al nostro comitato scientifico.

È stato un anno difficile, complesso, di lutto. Certamente la pandemia ha destabilizzato in maniera palese o latente i nostri vissuti e le nostre speranze. Il vivere, le progettualità vengono percepite quanto mai precarie e fluide. È necessaria una discussione sul concetto di comunità, quindi di cittadinanza e di educazione.

Quale *uomo planetario* immaginare per domani? Quali le sfide che ci faranno sentire più vicini alle esigenze dell'Altro, della comunità a cui inevitabilmente e, a volte inconsapevolmente, apparteniamo?

La pandemia, in questo triste tempo, ci ha insegnato che non può e non deve bastare una progettualità singola, pragmaticamente schematizzata, dove l'*Io* vive una dimensione patologica; solo la pedagogia, finalmente intesa come *scienza di confine*, potrà ri-fondare una rinnovata idea di cittadinanza *planetaria* come sintesi tra uomo, natura, cultura.

Si parla tanto del vaccino che ci salverà. È vero, bisogna farlo. Ma dopo il vaccino, dopo la pandemia, l'umano vivrà, probabilmente, una destabilizzazione molto significativa. Già la contemporaneità ci ha abituati a fasi regressive del pensiero e dell'agire con risvolti sociali e pedagogici molto evidenti. L'unico vaccino contro questa inadeguatezza del vivere, questa instabilità, è la cultura attivata da processi educativi opportuni. Attendiamo questo vaccino.

Educare alla responsabilità e alla libertà nel rispetto dell'altro, in una dimensione etica e di senso, possono essere il primo passo per costruire un *polites* consapevole e solidale. La solidarietà è "sentirsi parte di una comunità. E praticarla rende i cittadini protagonisti e costruttori della società" (Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, 29 dicembre 2020).

Emiliana Mannese

Nota introduttiva
di Massimo Recalcati

L'esposizione del soggetto all'Altro non accade in un tempo secondo, non viene dopo la costituzione della soggettività umana. Non c'è prima la nostra esistenza e poi la sua esposizione all'Altro. Piuttosto è tale esposizione la condizione prima dell'essere umano. Sicché l'Altro non segue l'avvento del soggetto ma ne è una parte costituente. Di qui il carattere ontologico e non storico della convivenza. Non esiste possibilità per la soggettività umana di sfuggire al processo di filiazione, non esiste possibilità di istituirsi come un *Ens causa sui*. L'essere stesso del figlio mostra la nostra dipendenza inaggirabile dall'Altro. "Nessuno conosce la propria nascita", dichiara il giovane Telemaco in apertura de *L'Odissea*. Non esiste vita umana che non sia a bagno nel campo del linguaggio che è il campo dell'Altro, affermava Lacan. È questa immersione a determinare la radice più profonda della democrazia, ovvero la nostra appartenenza alle leggi universali del linguaggio. Appartenenza che rovescia ogni illusione di proprietà poiché essere subordinati alle leggi universali del linguaggio - essere immersi un processo di filiazione simbolica - ci impone la condivisione della lingua nelle sue manifestazioni infinitamente plurali. Non esiste infatti monolinguismo: la legge del linguaggio coincide con quella della democrazia. Esiste solo una pluralità di lingue che prende corpo dalla convivenza sotto l'insegna di quella legge. È il grande compito di ogni Scuola che si ponga seriamente il problema della formazione della vita: come educare alla legge del linguaggio e al suo strutturale plurilinguismo? Come frenare la tentazione del monolinguismo? Come mostrare che l'esposizione all'Altro è il destino fondamentale del nostro essere umani?

Massimo Recalcati

Editoriale di Luigina Mortari

LA SAPIENZA POLITICA PER UNA CITTADINANZA RESPONSABILE

LA RESPONSABILITÀ DI PENSARE

Gli esseri umani sono nella loro essenza esseri relazionali, nel senso che ciascuno ha un'irrevocabile necessità del rapporto con altri. Vivere è con-vivere. Ma vivere con gli altri in modo che tutti possano fare esperienza di un tempo buono non è cosa data. È una competenza da acquisire.

Nel mito narrato da Protagora (Platone, *Protagora*, 320c-322d) si narra che Epimeteo, incaricato da Zeus, aveva fornito ogni essere vivente di quanto necessario a vivere, ma aveva dimenticato gli esseri umani. Per tale ragione intervenne Prometeo, che fornì loro le tecniche e il fuoco. Ma mancava loro la sapienza politica. Allora Zeus intervenne e donò loro il rispetto e la giustizia, perché essenziali a vivere con gli altri. Senza le virtù politiche non è possibile costruire alcuna comunità dove vivere in modo pienamente umano. Però, le virtù non sono doni già disponibili, ma sono possibilità da coltivare. La sapienza politica, intesa come l'arte necessaria a costruire cittadinanza, va appresa.

Come si apprende l'arte della politica, ossia la sapienza del vivere insieme per costruire un mondo per tutti? Come si apprende ad agire per il bene comune, a costruire comunità di pensiero e ad agire in modo coerente ai principi condivisi? Innanzitutto è necessario apprendere a pensare. La politica è azione, poiché si realizza nell'agire con i gesti e con le parole, ma solo l'educazione a pensare in profondità consente di trovare le giuste parole e le giuste azioni.

La buona politica è quella che si preoccupa sempre del meglio per la vita (Platone, *Gorgia*, 464d) e per capire cosa è bene fare è necessario pensare a come rendere la vita buona per tutti. Socrate afferma che la politica è l'arte che ha per oggetto l'anima (Platone, *Gorgia*, 464b) e il compito proprio dell'anima, la sua intima tensione, è quella di cercare la verità, ossia di cercare quelle idee che possano rischiarare il cammino dell'esserci, e la ricerca di queste idee è compito del pensare.

Da tempo i filosofi attenti ai movimenti del reale denunciano una mancanza di pensiero che caratterizza il nostro tempo (Arendt, 1987, p. 84). Si potrebbe contestare tale affermazione poiché il nostro tempo ha visto un incremento consistente di conoscenze. Ma conoscere e pensare non sono la stessa cosa.

Il conoscere ha per oggetto questioni, come quelle della scienza, rispetto alle quali è possibile pervenire a risposte che hanno la qualità, anche se provvisoria in correlazione al progresso del sapere, della certezza e della verificabilità. Il pensare, invece, ha come oggetto le questioni di fondo per la vita, come sono le questioni ontologiche e quelle etiche, rispetto alle quali la mente non è in grado di pervenire a risposte certe e definitive. Chiedersi perché esistiamo e perché esiste il mondo, che cosa è l'infinito (domande ontologiche), e cercare di capire che cosa è giusto e che cosa è sbagliato, che cosa è buono e cosa è male, cosa è bello e cosa brutto (domande etiche), significa inoltrarsi in un campo tanto problematico da non consentire di pervenire a verità definitive. Proprio per tale ragione, il pensare è spesso considerato inutile e come tale poco praticato.

La mancanza di pensiero si rende evidente in un linguaggio dominato dai cliché, dalle frasi consumate, dall'adesione a codici di espressione convenzionali e standardizzati, nell'incurante superficialità con cui si affrontano molte questioni decisive per la qualità dell'esistenza umana. Quando il pensiero manca, la mente diviene preda delle mezze verità, che niente altro sono se non mere opinioni messe a lucido. Affidarsi a unità standardizzate di pensiero risponde al bisogno di difendersi dall'intensa problematicità dell'esperienza umana che, se a essa si prestasse costantemente attenzione, chiederebbe di fermarsi a pensare in continuazione, con la conseguenza di dover frequentemente interrompere l'agire. L'esercizio continuo del pensare è pragmaticamente insostenibile, poiché interrompe la partecipazione attiva al mondo, e un'interruzione prolungata priverebbe il pensare del radicamento nella realtà di cui si nutre. L'economia del pensare è necessaria, tuttavia usare pensieri già pensati e affidarsi a regole routinarie non può esaurire l'intera vita cognitiva, perché il male si compie non solo quando ci si lascia muovere da intenzioni contrarie al bene, ma anche semplicemente lasciando che le cose accadano così come stanno per accadere, poiché ci si astiene dal prestare attenzione al reale, dall'interrogarlo per comprenderlo.

Molti dei fatti crudeli che hanno segnato la storia del secolo scorso sono stati consentiti da quel fenomeno che è definito allineamento, che consiste nel non opporre alcuna resistenza attiva al male morale e politico che si vede accadere, e questo allineamento è favorito proprio dalla mancanza di pensiero, perché senza pensiero non c'è etica e senza etica non ci può essere una presenza responsabile nel mondo. La storia dimostra che quando in un contesto dove il pensare ha poco spazio arriva qualcuno che con forza intende modificare le regole della vita pubblica, sostituendole con altre senza passare attraverso un processo di riflessione condivisa, questa azione impositiva facilmente raggiunge l'obiettivo poiché chi tende a stare nel non-pensare si adegua passivamente ai nuovi codici senza avvertire la necessità di un'interrogazione etica sulla sensatezza o meno di quanto sta accadendo.

A rendere drammatica la mancanza di pensiero è l'ipotesi secondo la quale il pensare, che interroga le questioni di fondo, rappresenta una condizione necessaria allo sviluppo nella mente di una postura etica, quella che è impegnata a distinguere ciò che è buono da ciò che è male, ciò che è giusto da ciò che è sbagliato, e l'esercizio del pensare etico costituisce una condizione fondamentale per agire in modo tale da astenersi dal compiere il male (Arendt, 1987, pp. 85-86). Se si accetta la correlazione generativa tra pensare meditante e coscienza etica, allora l'assenza di pensiero si traduce in assenza di orientamento etico. Si deve però assumere la relazione generativa tra pensare ed etica come una relazione necessaria ma non sufficiente a garantire l'agire eticamente orientato, perché per agire correttamente non basta pensare ma è necessaria la volontà di essere coerenti con gli esiti del pensare. Cioè è necessario un atto libero, infatti il mondo umano non è soggetto a leggi causali necessarie. Tuttavia il pensare, proprio in quanto mira a rischiarare i fatti, promuovendo la consapevolezza della qualità del reale che sta accadendo, può salvare dal compiere gravi errori.

Come sempre, ma oggi ancora di più, è quanto mai necessario affermare il valore del pensare, perché sempre più frequentemente prendono la parola individui che, ispirati da una sola presunta autorevolezza, pensano di dovere e potere pensare per altri, attribuendo a sé la capacità di avere intuizione della verità e agli altri una minorità intellettuale che li dispone nella condizione di ricettori passivi del verbo degli altri. Quando manca nel tessuto sociale una diffusa disciplina del pensare è facile che alcuni, cui è stato possibile accedere a posizioni di potere, ritengano di potere decidere per altri, con la conseguenza di sottrarre all'altro quella capacità di decidere da sé che costituisce la qualità essenziale della persona.

Arroganza e mancanza di rispetto sono due dei fenomeni più gravi che ogni coscienza dovrebbe combattere, perché dove da parte di alcuni c'è l'esercizio dell'arroganza di ritenere di disporre di un

di più di saggezza rispetto ad altri e insieme della mancanza di rispetto dell'umanità dell'altro in quanto ritenuto incapace di pensare da sé per decidere da sé, allora c'è il rischio del proliferare della crudeltà, e dove c'è crudeltà viene meno la condizione di una buona qualità della vita, quel "vivere e fare bene" in cui consiste una vita buona per l'essere umano.

Se si accetta il presupposto, qui formulato, secondo il quale l'attività del pensare costituisce il nutrimento essenziale per l'esercizio di una cittadinanza consapevole ed eticamente orientata, allora si deve pretendere che i processi formativi assumano come uno degli obiettivi primari quello di promuovere la capacità, e con essa la passione, di pensare.

QUALE SCUOLA PER UN PENSARE ETICAMENTE IMPEGNATO?

Una scuola che mette al centro l'educazione a pensare si costituisce nella forma di un pensatoio socratico dove si apprende a dialogare, a problematizzare le idee, a esaminare criticamente, a costruire i pensieri cooperando con gli altri, e inoltre a coltivare la passione per la verità.

La matrice dialogica del pensare

Secondo la definizione platonica che Socrate sviluppa nel *Teeteto*, il pensare è il dialogare silenzioso della mente tra sé e sé, quel dialogare in cui la mente "pone a se stessa domande e trae da se stessa risposte" (Platone, *Teeteto*, 189e-190a). Il pensare è, quindi, un'attività che si realizza in piena solitudine.

Tuttavia, pur avendo il carattere di un'attività che si esplica tra sé e sé, il pensare s'impara stando in relazione con altri. Detto in altre parole il pensare ha un'origine sociale, poiché è partecipando alla conversazione con altri che s'impara a pensare.

La tradizione interazionista spiega la matrice sociale delle attività mentali affermando che le abilità cognitive si apprendono attraverso un processo di internalizzazione di pratiche cognitive condivise con altri. La dimensione intrasoggettiva costituirebbe, dunque, un epifenomeno dei vissuti intersoggettivi. Anche se la relazione fra la dimensione intrasoggettiva e quella intersoggettiva va interpretata secondo una logica di codipendenza evolutiva, in base alla quale la qualità della vita cognitiva del singolo prende forma attraverso la partecipazione ad attività sociali e allo stesso tempo la qualità di queste dipende dal contributo originale di ogni soggettività, tuttavia la teoria interazionista considera la dimensione intrasoggettiva del pensiero come seconda e dunque dipendente da quella intersoggettiva, poiché ciascuno si scoprirebbe soggetto pensante quando prende coscienza del fatto che può interiorizzare nello spazio privato della mente la pratica pubblica del dialogare con altri, che diventa così dialogo interiore.

La teoria dell'apprendimento come fenomeno socialmente situato non è, tuttavia, in contrasto con la definizione del pensare come un'attività solitaria, perché Platone definisce il pensare un dialogare interiore e il dialogare presuppone la dualità della mente fra un io che interpella e un io che risponde. Secondo la teoria platonica, esercitando il pensare la mente si fa due in uno, traducendo in questa dualità la qualità plurale della condizione umana. Il pensare conserva, dunque, nella sua sostanza dialogica, la matrice intersoggettiva di ogni attività cognitiva, a testimonianza di come la pluralità sia l'essenza della condizione umana (Arendt, 1987, pp. 156-157).

Se si condivide questa visione interazionista del pensare e allo stesso tempo si considera il pensare come un dialogare interno alla mente, allora l'educazione a pensare non può che avvenire in un contesto dialogico. Dialogando con altri si apprende a dialogare tra sé e sé, ed è questa scissura interna della mente, che si fa due-in-una, a generare la coscienza. Poiché la scissura del due in uno è interiorizzazione nella singolarità della pluralità ed è nella pluralità che prende forma la

problematizzazione etica, tenere vivo il dialogo silenzioso della coscienza significa disegnare lo spazio interno della riflessione morale.

Ma nulla è più difficile che ritrovarsi soli con se stessi, perché il sé con cui ci confrontiamo internamente può sollevare dubbi radicali, che obbligano a inerpiciarsi lungo valutazioni esistenziali che possono scuotere profondamente i punti d'appoggio necessari a quel cammino che è la vita. È proprio nel costituirci come due in uno che diamo voce all'interrogazione etica, e poiché ciascuno mira a vivere in pace con se stesso la coscienza dovrebbe svolgere la funzione di trattenerne la persona dal violare le misure etiche, perché nulla è più difficile che trovarsi a fare i conti con un sé con cui si è in disaccordo. È questo che afferma Socrate quando, concludendo il dialogo con Ippia, spiega che quando ci si ritrova soli con se stessi è doloroso non sentirsi in accordo con quell'altro sé da cui nulla e nessuno può separarci (Platone, *Ippia Maggiore*, 304d). Questa considerazione è alla base del fondamentale principio etico enunciato da Socrate secondo il quale è preferibile ricevere ingiustizie che compierle. La coscienza, quando appare, fa sentire tutto l'onere etico dell'esistenza, poiché è sempre accompagnata dall'emergere del senso di responsabilità.

Se grave è trovarsi in disaccordo con se stessi sul piano etico in conseguenza del non aver agito con giustizia e con cura, non meno drammatico è scoprirsi mancanti di aver dato una buona forma all'esistenza, e questo accade quando ci si è astenuti dall'impegno di fare ciò che fa bene al vivere insieme. Perché il dolore non viene solo dal fare il male, ma anche dall'astenersi dal fare il bene, cioè quando si vive con indifferenza. Quando si apre lo spazio della coscienza accade che l'io che sta in ascolto del proprio sé scopra nell'intimo di essere in attesa, un'attesa ontologicamente essenziale, che gli si faccia solo del bene e non del male; è questa scoperta dentro di sé della necessità del bene che dovrebbe non solo impedire di fare il male a un altro (*imperatività etica limitativa*), ma anche orientare positivamente a fare ciò che fa bene (*imperatività etica propositiva*), perché come noi anche gli altri hanno necessità del bene.

Se si apprende a pensare partecipando attivamente a contesti dove si pratica il pensare insieme, allora ambienti di apprendimento adeguati alla formazione del pensare eticamente responsabile possono essere considerati quei contesti che si qualificano come *comunità di pratiche di discorso*, ossia ambienti dove insieme si pensa, interrogando le questioni di significato. L'apprendimento per essere significativo implica la partecipazione diretta ad esperienze in cui l'oggetto da apprendere è messo in pratica. Già Platone, infatti, sapeva che "la natura umana è troppo debole per acquisire un'arte che riguardi situazioni di cui non si ha esperienza" (Platone, *Teeteto*, 149c). Per imparare a pensare è, dunque, necessario divenire *apprendisti legittimati* dentro una comunità di discorso intesa come comunità di pratica del pensare.

Problematizzare

Il pensiero richiede non solo profondità, ma anche coraggio: il coraggio di mettere in discussione non solo le mere opinioni, ma anche le convinzioni e le teorie il cui valore tendiamo a dare per scontato. Interrogare radicalmente i prodotti del pensare di cui facciamo uso ha come effetto di indebolire le certezze e costringere ad apprendere a stare nell'incertezza. Il mondo dell'esperienza umana non si presta a generare verità definitive, ma sempre e solo verità esperienziali, che necessitano di essere continuamente sottoposte al vaglio del ragionamento. Stare nella verità è sapere stare nella fragilità senza forzature; tenersi sempre un passo indietro rispetto alla tensione a formulare idee dall'aspetto definitivo, come se non ci fosse più altro da pensare. Tenere vivo il flusso del pensiero chiede di coltivare idee seminali, dove anche gli altri possano trovare materia per pensare da sé e poter dare il proprio contributo all'emergere di un'idea altra, largamente condivisa.

Le ‘comunità di discorso’ consentono lo sviluppo della capacità di problematizzare quando promuovono e incoraggiano la messa in atto di quelle azioni discorsive che costituiscono l’essenza del dialogo socratico: interrogare, esaminare e confutare (Platone, *Apologia*, 29e). Il metodo socratico può essere definito quello del fare domande e attendere risposte per riformulare altre domande.

Questa persistenza nel sollevare domande risponde all’intenzione di mettere in discussione le reti di idee in cui si sono congelate risposte alle domande di significato. L’impegno irrevocabile di prenderci cura della vita ci impegna in molte attività, e in questo coinvolgimento pratico, che in certi casi finisce per assorbire ogni istante del proprio tempo, si tende a stare in quella forma di economia del pensare che consiste nell’usare irriflessivamente pensieri già pensati, quelli che strutturano il sapere ordinario alla mano. In questa mancanza di pensiero vivo, che solo a tratti lascia percepire l’insensatezza della frenesia produttivistica, l’agire tende a essere tacitamente condizionato da presupposti che inconsapevolmente regolano i processi di attribuzione del significato all’esperienza. L’azione problematizzante svolge la funzione di interrompere, anche bruscamente, questa condizione di irriflessività e, dunque, di inconsapevolezza, introducendo elementi di perplessità intesi a decongelare idee cristallizzate, che altro non sono che indizi del venir meno del pensare. Se, come afferma Aristotele, l’energia del pensare è vita, allora il problematizzare è azione ontogenetica essenziale poiché, interrompendo l’adesione inconsapevole a pensieri congelati e ad automatismi cognitivi, tiene aperto il sentiero del pensare così che la vita della mente possa fiorire.

Per svolgere la funzione di tenere il pensiero aperto, il docente, socraticamente inteso come facilitatore del pensare, dovrebbe attivare la funzione del tafano che pungola continuamente le menti a esaminare i pensieri. Sviluppare la tensione a problematizzare è tutt’uno col considerare ogni risposta, anche quelle dall’apparenza più solida e fondata, sempre e soltanto come l’ultimo passo della domanda, che mai va considerata soddisfatta ma sempre da reinterrogare. Nel pensare vivo ogni risposta al domandare che cerca orizzonti di significato non è che l’inizio di un ulteriore interrogare. C’è, però, un problematizzare inautentico e uno autentico, uno solo formale e uno sostanziale. Il problematizzare formale è quello in cui il soggetto solleva domande pensando, però, di possedere le risposte, mentre quello autentico è messo in atto da chi, socraticamente, solleva questioni senza pretendere di possedere già la risposta. È l’apertura della mente al possibile che mette in moto il pensare.

Il problematizzare radicale può portare alla costruzione di discorsi aporetici, ossia dove l’argomentazione non perviene ad alcun risultato definitivo e sembra girare su se stessa. Chi ha la responsabilità di attivare comunità di pensiero ha l’obbligo di provocare il pensare e non ha certo il dovere di risolvere le difficoltà che il pensare radicalmente critico solleva. Il tipo di pensieri che dovrebbe mettere in circolo è della stessa qualità del pensiero di cui parla Lessing, quando dichiara essere essenziale seminare nel mondo *fermenta cognitionis*, ossia idee che fecondano l’attività cognitiva. Le idee che fertilizzano la terra del pensiero sono idee dalla formulazione spesso provvisoria, dove il pensare sembra rimanere sospeso, perché non cercano la precisione inerte ma la precarietà vitale. Il pensatore che ama la libertà dubita di ogni adesione a canoni di verità, non cerca sistemi perfettamente coerenti di idee dove solo apparentemente la realtà trova spiegazione, ma coltiva *pensieri che danno da pensare*. Disseminare idee che fermentano l’attività cognitiva è essenziale per educare a pensare da sé.

Per tenere viva questa qualità interrogante del pensare è importante che chi assume il ruolo di facilitatore del pensare si astenga dal fornire risposte nette e definitive, perché queste metterebbero un blocco al libero fluire del pensare. Esempio dello stile fluidificante è quello esercitato da Socrate nell’*Eutifrone*, dove di fronte ad un interlocutore che crede di sapere esattamente in quale modo siano ordinate le leggi divine, il filosofo mette in crisi le convinzioni dell’altro mostrando come il

ragionamento, anziché poggiare su basi solide, finisce per girare sempre intorno (Platone, *Eutifrone*, 11b). Questa mancanza di solidità dei propri pensieri è qualcosa di difficile da accettare, perché è come sentire se stessi traballare. I nostri pensieri sono come “statue fatte di parole” (Platone, *Eutifrone*, 11c), che però alla prima difficoltà non vogliono stare ferme, scappano via, e noi anziché consentire che se ne vadano lasciando libero il campo del pensare ci accaniamo a trattenerle, inutilmente tenendo presso di noi pensieri che ormai sono risultati mancare di qualsiasi valore. Per fare fronte alla problematicità dell’esperienza ogni essere umano desidera disporre di pensieri ben saldi e per questo si tende a mettere puntelli anche alle idee più incerte e malferme quando ci si trova nel bel mezzo di un contesto dialogico che disvela tutte la fragilità delle proprie convinzioni. In quel caso è difficile restare tranquilli e accettare di essere messi in discussione. Quando accade che l’interlocutore si sottragga alla messa in discussione radicale ciò non è indizio del fallimento dell’azione maieutica, perché comunque il seme del dubbio è stato seminato; in nessun modo l’interlocutore va pressato, ma va lasciato il tempo della ponderazione riflessiva sull’effetto dell’incontro dialogico.

Va segnalato che a rendere fertile il dialogo non sono tanto le mosse retoriche effettuate, poiché a essere importante è l’orientamento etico con cui il dialogo problematizzante viene condotto, quello mosso solo dalla passione per la ricerca di pensieri veri. Socrate può non solo interrogare e confutare l’altro, ma anche biasimarlo qualora lo trovi in errore, perché la sua azione problematizzante è guidata dall’intenzione “buona” di orientare l’altro ad aver cura dell’anima così che possa accedere alla virtù necessaria a realizzarsi sia nella propria essenza umana sia in quanto cittadino (Platone, *Apologia*, 20b). A guidare il docente deve essere sempre un profondo rispetto per l’altro, perché solo il rispetto fa trovare le giuste mosse conversazionali, quelle che pur problematizzando le idee dell’altro mai fanno mancare a lui/lei la fiducia di poter venire a capo dei dilemmi che via via si presentano nel corso della discussione. È essenziale saper dare fiducia all’altro affinché questi trovi le energie necessarie per mettere in discussione i suoi pensieri, anche quelli più radicati. Il dare fiducia si esprime nella capacità di ascoltare, perché solo quando si è ascoltati si percepisce di essere accettati e il sapersi tali è condizione essenziale per arrischiare il libero movimento del pensiero. Ascoltare significa dare attenzione intensiva e continuata all’altro, quella che fa dire a Socrate: “di quel che dici neppure una parola mi può cadere a terra” (Platone, *Eutifrone*, 14d).

Per facilitare il fiorire del pensiero dell’altro il dialogo ha necessità di essere permeato da un sentire positivo, quello che fa sentire all’altro di essere considerato e rispettato, e che quindi i suoi pensieri, quando anche radicalmente sottoposti a confutazione, hanno valore. Rientra, pertanto, fra le responsabilità del facilitatore quella di coltivare sentimenti positivi. Cosa questa che Socrate mostra di fare di frequente, quando esprime ammirazione per le idee espresse dall’interlocutore. In un importante passaggio del *Gorgia*, dove illustra l’essenza del metodo dialogico, Socrate spiega che è importante accettare le parole dell’altro e riconoscere le sue qualità di esattezza e di chiarezza anche quando ci mettono in difficoltà (Platone, *Gorgia*, 457d).

Cercare l’accordo

Se vivere è convivere e se essere e pensare sono la stessa cosa, allora essenziale all’esercizio della cittadinanza è il sapere e volere pensare insieme con gli altri. Il pensare insieme si attualizza nel dialogo.

Dialogare non ha nulla a che fare né con il mero conversare, in cui senza un orientamento preciso ciascuno espone le proprie convinzioni, né con il discutere, dove il rapporto fra i partecipanti assume una dimensione bellica, in quanto ciascuno interviene per affermare e difendere la propria posizione. Il dialogo è quella pratica discorsiva in cui si ragiona insieme per cercare un accordo su una certa

questione. Il vero dialogo si distingue dalle altre forme di interazione perché permeato dal piacere che si prova nello stare in una relazione di sincero confronto con l'altro. Il principio etico che lo ispira è quello del cooperare. In questo senso "il dialogo del pensiero può effettuarsi solo tra amici" (Arendt, 1987, p. 284).

Socrate enuncia la condizione essenziale per un buon pensare insieme quando spiega che il suo amore per il discorso chiede che si instauri un dialogo basato su un rapporto di amicizia (Platone, *Teeteto*, 146a). Il pensare insieme chiede di declinarsi in un clima in cui si diventa amici gli uni degli altri. È necessario prendere le distanze da ogni visione bellica del pensare insieme, come se le buone idee si affermassero quando si domina l'interlocutore; le idee valide prendono forma non quando si tratta l'altro come un avversario da battere, ma quando lo si considera come un amico con cui costruire insieme un "accordo basato sulla concordanza delle parole" (Platone, *Teeteto*, 164 c-d).

Un ambiente cooperativo evita l'ambizioso quanto inutile contrasto di opinioni, ma anche l'arrendevole consenso a ogni idea; se il contrasto si porta appresso semi distruttivi, il consenso arrendevole finisce, invece, per lasciare le cose come stanno, ossia ognuno della sua opinione, senza che si possa costruire una reale comunità di pensiero. Per questa ragione essere cooperativi non significa ridimensionare le difficoltà dialettiche che s'incontrano per timore di impallare il dialogo; è invece necessaria quell'onestà discorsiva che consiste nel vedere e accettare dissonanze e differenze operazionalizzandole dentro un confronto franco: "Non nascondiamoci la diversità del mio e del tuo discorso, ma focalizziamola bene" dice Socrate a Protarco (Platone, *Filebo*, 14b), perché differenze di pensiero o posizioni del tutto contrastanti non costituiscono un ostacolo alla ricerca della verità quando si sanno accettare fino in fondo lasciandoci guidare dall'intenzione positiva del cercare un accordo fra le parti conseguito con rigore.

Affermare che il dialogo avviene tra amici non significa pensare a un contesto dove in nome dell'amicizia si accetta ogni idea. La qualità del vero amico è di essere franco e sincero. Non di complicità che rinuncia a dire la verità si serve il dialogo, né di critiche violente dove l'aggressività sul pensiero dell'altro viene contrabbandata per severità. Certo il pensiero ha bisogno di esperire urti, ma urti che non solo devono essere misurati, cioè sostenibili dall'energia cognitiva ed emotiva dell'interlocutore, ma che inoltre rispondono a una necessità reale. A promuovere un pensare vivo e fecondo sono quegli urti cognitivi che solo chi agisce con spirito amicale può provocare. Lo spirito amicale è quello di chi non rinuncia mai alla ricerca della verità, e per questo si dedica a confutare radicalmente l'altro, facendosi però guidare da una dinamica comprensione empatica che consente di percepire quando e come confutare l'altro.

Il dialogo che avviene fra amici ha la qualità dell'apertura alle idee che si vengono prefigurando, proprio perché è costitutivo del pensare amicale il non presumere mai di aver agguantato la verità definitiva, quella definizione coercitiva che metterebbe fine ad ogni ricerca. Il dialogo autentico rimane aperto all'esplorazione di una pluralità di opinioni possibili; e questo tipo di apertura, in cui si accetta che le nostre teorie vengano biodegradata quando sono messe a confronto con altre più fondate, richiede un contesto relazionale in cui sentirsi accolti e compresi anche quando le nostre idee si frantumano e le nostre epistemologie mostrano tutta la loro fragilità. È proprio il sentire di agire tra amici che dispone ad arrischiare la radicale messa in discussione delle proprie idee. In questo senso l'amicizia è quella relazione politica privilegiata in cui del pensare si ha cura autentica, perché gli amici non si limitano a dire ciò che viene in mente in quel momento, ma si prendono cura di quel pensare che va in cerca della giusta misura con cui mettere ordine nel mondo.

L'etica del dialogo chiede che gli interlocutori sappiano mettersi l'uno al posto dell'altro ed è questo dislocamento cognitivo che consente di oltrepassare il limite del proprio punto di vista, di trascendere se stessi superandosi per scoprire una verità altra. Il clima collaborativo è essenziale per sostenere la

fatica del pensare radicale nella qualità che è stata qui tratteggiata. Infatti, l'esaminare radicalmente critico è faticoso da sostenere perché spesso chiede di ricominciare l'analisi sempre daccapo, e quando accade di trovarsi senza saldi punti di appoggio, solo il sentirsi tra amici che condividono un'impresa comune fa trovare le energie necessarie per continuare a pensare.

A rafforzare l'idea che il pensare necessita di contesti di apprendimento dalla forte impronta etica, troviamo l'affermazione socratica secondo la quale per favorire l'accadere di questo processo trasformativo nell'interlocutore è necessario "non commettere ingiustizia nel porre domande", e si commette ingiustizia quando uno intende lo scambio con l'altro nella forma del produrre diatribe con spirito agonistico, anziché cercare un confronto costruttivo e sereno.

Leggere la realtà

Il pensare politicamente responsabile trova la sua espressione negli atti deliberativi, cioè in enunciati che esprimono una decisione rispetto all'agire. In una prospettiva che assume la politica come una pratica che mira a rendere possibile una buona qualità della vita e che lavora a rendere le istituzioni funzionali a questo obiettivo, l'atto cognitivo del deliberare svolge la funzione di decidere come agire per dare forma a un mondo confortevole per ogni essere umano.

Il deliberare si fonda sul giudizio, cioè su una rigorosa valutazione dei fatti. Proprio il giudicare mostra la primarietà del pensare, perché un giudizio rigoroso, libero dal condizionamento tacito esercitato dai pregiudizi, ha necessità di quel pensare che si misura con le questioni etiche (cosa è bene, giusto e bello fare) per fornire un orizzonte di principi orientativi. Il giudizio concorre alla costruzione di un mondo migliore nella misura in cui è libero e la possibilità di una tale libertà è strettamente connessa alla possibilità di esercitare il pensare.

Per saper giudicare correttamente è necessario essersi esercitati nell'arte di distinguere ciò che giusto da ciò che è sbagliato, non con l'ambizione di pervenire a criteri rigorosamente certi e indubitabili in quanto inaccessibili alla ragione umana, ma per elaborare quei principi guida che, per quanto provvisori, costituiscono uno strumento necessario per interpretare e valutare le singole situazioni problematiche. Se da un lato è sempre vero il detto di Solone secondo il quale "sommamente difficile è cogliere la misura nascosta del giudizio, che anche se non appare regge i limiti di tutte le cose" (in Arendt, 1987, p. 157), è altrettanto vero che per esercitare correttamente il giudizio è necessario essere mossi dall'intenzione di cercare tale misura, ed è questo il compito specifico del pensare. Proprio per la funzione che è chiamata a svolgere l'attività del pensare si profila irrinunciabile.

Il giudizio a sua volta ha necessità di una analisi rigorosa della realtà così come accade. Non prestare attenzione ai fatti è il primo atto di annientamento della politica, perché quando la mente manca di radicamento nel mondo la coscienza viene meno. Se si vuole essere responsabilmente presenti nel mondo, la realtà non può essere ignorata, non si può distogliere lo sguardo. Anche quando sembra che ad accadere siano cose di poco conto, l'attenzione va mantenuta alta e intensa, perché nel gesto più insignificante e nella chiacchiera all'apparenza più banale può nascondersi un pericolo per la qualità della vita.

L'analisi dei fatti trova espressione in una buona narrazione. Narrare è essenziale, perché il senso di un'azione si rivela solo quando è compiuta e la narrazione conserva i fatti anche quando il potere cerca di oscurarli. Narrare è testimoniare quanto è accaduto e la narrazione è il modo per salvare i fatti: le azioni conosciute e le parole pronunciate. «Noi umanizziamo ciò che avviene nel mondo solo parlandone e, in questo parlare, impariamo a divenire umani» (Arendt, 2006, p. 72).

Si rende evidente una tendenza a trascurare i dati di fatto per fabbricare verità che rispondano ai propri desideri se non anche ai propri interessi. Di fronte a questo uso tremendo della parola va riscoperto il

principio che è all'origine dell'indagine storica, quel *legein ta eonta* di Erodoto, che invita a *dire le cose così come sono*. Cercare solo parole di verità e pronunciarle nel modo più semplice ed essenziale. *Una scuola per la cittadinanza* non può che profilarsi come comunità di discorso, dove si dialoga teoricamente per cercare qualche chiarore di verità e si raccontano i fatti per fornire quelle *oggettive interpretazioni* del reale che sono necessarie per la costruzione di attendibili discorsi pubblici.

PER CONCLUDERE

Bastano poche parole a Socrate per enunciare l'essenza dell'arte politica: «ἐπιστήμην τε καὶ εὐνοίαν καὶ παρρησίαν» (Platone, *Gorgia*, 487a), cioè la *scienza*, la conoscenza rigorosa delle cose del mondo, il *pensare bene*, che prende forma quando si sta in cerca del bene dal momento che «tutto quello che si fa lo si deve fare in vista del bene» (Platone, *Gorgia*, 499e), e la *parresia*, cioè la capacità di stare nella verità.

Stare dalla parte della verità richiede sia coraggio sia persistenza. Coraggio, perché si deve essere consapevoli che la verità è in genere contrastata da chi detiene il potere in modo dispotico. Nel *Leviatano* Hobbes sosteneva che trova accoglienza nello spazio pubblico solo quella verità che non si oppone ad alcun profitto. Persistenza perché le verità di fatto, a differenza di quelle della scienza, sono vulnerabili. I fatti sono soggetti a interpretazione e quando il potere trova scomode certe letture dei fatti oppone altre interpretazioni. Le verità eterne non inquietano nessuno, le interpretazioni della realtà presente possono invece disturbare.

Agire responsabilmente nel mondo è dunque una questione di formazione del pensiero e di coltivazione delle virtù politiche.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino (tit. or. *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978). Trad. it. G. Zanetti (ed.), edizione ital. A. Dal Lago (ed.).
- Arendt, H. (2006). *L'umanità in tempi oscuri. Riflessioni su Lessing*. Milano: Raffaello Cortina in "La società degli individui", n. 7, pp. 5-30 (tit. or. *On Humanity in Dark Times. Thoughts about Lessing*. New York: Harcourt Brace), trad. ed edizione ital. L. Boella (ed.).
- Hobbes, T. (1976). *Leviatano*. Trad. it. G. Galli (ed.). Milano: BUR.
- Platone. *Platone: tutti gli scritti*. (Trad. dal greco, Milano: Bompiani, 2000).

LESSICO DEMOCRATICO¹ Il linguaggio del cambiamento

Territorio-Orientamento-Continuità-Cittadinanza

A partire da questo numero la Rivista Attualità Pedagogiche ospiterà la sezione Lessico Democratico. Si tratta di una sezione che intende raccogliere le riflessioni pedagogiche che nascono nei Territori, nelle Istituzioni e negli spazi di vita delle nostre Comunità.

In ogni numero di Attualità Pedagogiche, la sezione Lessico Democratico sarà dedicata alla riflessione pedagogica su alcune parole chiave che rappresenteranno la sfida educativa verso la quale il discorso pedagogico - pensato, narrato, e agito – deve tendere.

Questa sezione raccoglie la riflessione di Alfonso Andria, Presidente del Centro Universitario Europeo per i Beni Culturali – Ravello, e l'intervista a don Luigi Merola, Presidente della Fondazione "A' Voce d' 'e Creature". Nel primo caso si tratta di un contributo volto ad evidenziare quanto il nesso che lega cittadinanza, legalità e cultura debba articolarsi in un reinventato rapporto tra istituzioni, scuola e famiglia a partire dai contesti territoriali, per inverare quel sistema di diritti e quell'insieme di doveri difesi e promossi dalla Costituzione Italiana e dai documenti delle istituzioni europee.

Nel secondo caso, invece, l'intervista è finalizzata ad individuare nelle azioni di don Luigi e della sua Fondazione un vero e proprio metodo pedagogico i cui principi di continuità e orientamento vanno posti necessariamente all'attenzione della comunità pedagogica per la valenza educativo-formativa che esplicitano nei territori.

Alfonso Andria

Note Biografiche

Alfonso Andria ha ricoperto numerosi incarichi istituzionali nei territori: già Consigliere Comunale a Salerno dal 1985 al 1993, è stato eletto Presidente della Provincia di Salerno per due mandati (1995-2004), Deputato Europeo nel 2004, Senatore della Repubblica nella XVI legislatura dal 2008 al 2013, Dirigente dell'EPT Salerno (fino a dicembre 2015), Consigliere di Amministrazione del Parco Archeologico di Paestum è oggi Presidente del Centro Universitario Europeo per i Beni Culturali-Ravello.

Educazione alla Cittadinanza

Uno dei padri costituenti, Piero Calamandrei, era solito definire la Costituzione italiana «la grande incompiuta». Dando per scontato che sia così, non è questa una ragione per cambiarla – come qualcuno di tanto in tanto pure sostiene – ma piuttosto è giusto esigere che venga finalmente messa in pratica.

¹ I contributi presenti in questa sezione, strutturati come vere e proprie testimonianze ed esperienze dal territorio, non sono sottoposti a processi di *double blind peer review*.

L'approccio al tema che mi è stato affidato non è specialistico – non ne avrei titolo –, è semplicemente derivante dall'esperienza maturata al servizio della politica, alla guida di un'importante amministrazione locale, nei contesti parlamentari europeo e nazionale.

Nel tempo presente è incoraggiante registrare una diffusa necessità soprattutto nella giovane generazione che evidentemente rivendica il diritto della conoscenza. Sta alla primigenia agenzia educativa, la famiglia, introdurre un approccio corretto ai grandi temi dei doveri e dei diritti e, poi subito, alla scuola, cui è affidato il compito di approfondire i temi, sollecitare le sensibilità, suscitare interesse, appassionare!

Da questo punto di vista, sul piano normativo, si sono compiuti negli anni significativi passi in avanti: per esempio l'introduzione nella scuola italiana, attraverso la Legge 169 del 2008, dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione «nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse».

Le *Indicazioni nazionali* relative agli obiettivi specifici di apprendimento, con particolare riguardo alle linee generali di storia, precisano che «*uno spazio adeguato dovrà essere riservato al tema della Cittadinanza e della Costituzione Repubblicana, in modo che, al termine del quinquennio liceale, lo studente conosca bene i fondamenti del nostro ordinamento costituzionale [...] maturando altresì [...] le necessarie competenze per una vita civile attiva e responsabile*». È bene qui evidenziare l'uguaglianza di tutti nell'esercizio dei diritti fondamentali: tale concezione universalistica della Cittadinanza, fatta propria dai moderni Stati democratici, si ritrova pienamente nella nostra Costituzione.

Prima e dopo la legge precitata, si era manifestata nei dirigenti scolastici, nel corpo docente, non solo della secondaria superiore ma anche nell'inferiore e nella scuola primaria, una insistita attenzione all'approfondimento di temi extracurricolari, il che è fortemente sintomatico di una forte tensione ideale e soprattutto di una modalità intelligente di interpretare la funzione educante al passo con le esigenze della contemporaneità per offrire alla popolazione discendente un bagaglio non di nozioni ma di contenuti, di idee, di principi, di valori in grado di concorrere in modo determinante alla formazione della personalità e alla crescita non soltanto culturale ma anche civile. E allora, i corsi sulla legalità, gli incontri dentro e fuori l'orario scolastico con gli amministratori locali e tutta una serie di attività fortemente proiettate al conseguimento di quelle finalità. Dopo tutto gli stessi organismi di partecipazione in un reinventato rapporto Scuola-famiglia e Scuola-istituzioni rappresentarono a loro tempo e tutt'oggi costituiscono forme attraverso le quali inverare quel sistema di diritti e quell'insieme di doveri disegnando una funzione più articolata perché più moderna e perciò stesso più efficace e più attrattiva della Scuola.

Direi anche che, a partire da quanto produssero nel passato la contestazione giovanile e il Sessantotto con le loro luci e le loro ombre, è innegabile che innescarono un processo di crescita, di nuova consapevolezza, di confronto prima e dopo lo scontro, in una parola di nuovo protagonismo delle singole componenti della Scuola che ha diffusamente rafforzato la coscienza democratica del Paese. La nostra Università di Salerno rappresenta oggi una grande realtà nel panorama nazionale, della quale abbiamo motivo di essere orgogliosi. E proprio l'Ateneo salernitano si è assegnato, in svariate circostanze, il compito di ricordare all'amplessissimo territorio che serve (quindi non solo al Salernitano ma anche a province e regioni contermini) le radici dell'Italia repubblicana e democratica.

La Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 39 di sabato 8 luglio 1944, in vigore il Governo Bonomi, il primo governo dell'Italia liberata, è stampata a Salerno e nel Decreto-Legge luogotenenziale n. 151 del 25 giugno 1944, il cui testo è riportato nella prima pagina, si legge all'articolo 1: «*Dopo la liberazione del territorio nazionale, le forme istituzionali saranno scelte dal popolo italiano che a tal fine eleggerà, a suffragio universale diretto e segreto, una Assemblea Costituente per deliberare la*

nuova Costituzione dello Stato. I modi e le procedure saranno stabiliti con successivo provvedimento».

I Costituenti avrebbero poi illuminato le pagine della Costituzione superando divergenze e asprezze, differenze profonde di ispirazione culturale e di estrazione politica, per dare luogo a quella *Carta* che ancora oggi, oltre settant'anni dopo la sua entrata in vigore, rappresenta nel mondo un modello di riferimento. Per dirla con le parole di Roberto Benigni: «La nostra Costituzione è la più bella del mondo»!

Intendo dire che il nostro Paese ha un dovere in più e deve esercitarlo attraverso tutte le sue articolazioni, non soltanto in senso istituzionale e politico ma anche attraverso una presa in carico da parte delle strutture del sapere. Torna qui il riferimento alla centralità della Scuola, dell'Università. Fu particolarmente indovinata la definizione di *servizio pubblico essenziale* che nel 2015 il c.d. *Decreto Colosseo* – «recante misure urgenti per la fruizione del patrimonio storico e artistico della Nazione» – dette ai luoghi della cultura. Ciò nonostante la Cultura viene ancora spesso considerata accessoria (talvolta anche all'interno di provvedimenti legislativi), non *essenziale*, e bisogna compiere autentiche battaglie per affermare quel principio, come è avvenuto in un passato non lontano!

Il 16° Rapporto Annuale (2020) curato da Federculture e di recente pubblicato e presentato al pubblico in presenza del Ministro per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo, onorevole Dario Franceschini, ha tra l'altro evidenziato un trend in crescita per le visite ai musei e ai siti archeologici: praticamente il numero complessivo dei visitatori è pressoché raddoppiato dal 2000 al 2020, con un sensibilissimo incremento negli ultimi cinque anni. Il dato è comprensivo non soltanto dell'interesse da parte dei turisti ma anche dei residenti locali. È del tutto evidente che queste fenomenologie non sono casuali ma rappresentano il risultato di politiche per la cultura mirate sia all'utenza turistica interna ed estera sia alla sensibilizzazione dei cittadini italiani. Il radicale riordino del Ministero dei Beni Culturali e dei suoi organismi periferici, questi ultimi attraverso l'introduzione delle autonomie gestionali e amministrative di cui alla Riforma Franceschini del 2014, ha generato un processo virtuoso capace di incidere fortemente sulle performance dei Musei e degli ambiti monumentali ed archeologici.

Parimenti la traduzione di tali intuizioni sul versante delle azioni locali rappresenta anche il frutto di azioni puntuali che nei singoli territori gli enti locali, le formazioni intermedie, il variegato mondo associativo pongono in essere talvolta attraverso iniziative isolate, talaltra concertandole. La cultura perciò anche sotto questo aspetto rappresenta un fattore di coesione sociale.

Il Centro Universitario Europeo per i Beni Culturali (Ravello) e Federculture hanno dato vita, quindici anni orsono, ad una sorta di *think tank* sul rapporto intercorrente tra Cultura e Sviluppo. Dal 15 al 17 ottobre 2020 ha avuto luogo, appunto, la XV edizione di Ravello Lab – Colloqui internazionali, incentrata su un argomento di particolare attualità: «*L'ITALIA E L'EUROPA ALLA PROVA DELL'EMERGENZA. Un nuovo paradigma per la cultura*». In tutte le riflessioni prodotte da Ravello Lab fin dalla sua nascita, e particolarmente negli ultimi anni, nelle sedute plenarie come nei panel tematici il raccordo Cultura-Sviluppo è stato sempre indagato mai perdendo di vista l'industria creativa e l'impresa culturale come strumenti di vivacizzazione dell'economia locale. Di qui la insistita necessità di una nuova 'formazione', puntando sulla risorsa umana, dunque investendo sul patrimonio di intelligenze e di talenti, vero capitale dei territori. Qualche settimana prima avevamo presentato nella Sala Spadolini del Collegio Romano, sede del MiBACT, le Raccomandazioni della precedente edizione che poi Federculture avrebbe pubblicato proprio nel Rapporto Annuale innanzi citato. Il tema di quell'anno era *La Cultura come risorsa dello Sviluppo locale. Una nuova alleanza pubblico-privato*.

La speculazione intellettuale di Ravello Lab, il confronto tra le buone pratiche, il complesso delle elaborazioni che ciascuna edizione produce scendono in profondità e affrontano problematiche più ampie anche per effetto delle sollecitazioni rivenienti da documenti delle istituzioni europee, così come da particolari tematismi che annualmente esse propongono ai Paesi membri. Per esempio, nel 2018, Anno Europeo del Patrimonio Culturale, vi furono particolari approfondimenti e venne anche illustrato a grandi linee il programma di Matera 2019, Capitale Europea della Cultura.

Ho voluto far cenno alle esperienze maturate intorno a questo annuale appuntamento per tentare di addentrarmi ulteriormente nel tema dei Diritti.

La Parte I della Costituzione definisce *Diritti e Doveri dei Cittadini* e cioè la condizione di Cittadino in quanto membro a pieno titolo dello Stato.

L'istituto della 'Partecipazione' è assolutamente appropriato e qui vale più che la norma scritta, benché essa sia addirittura di rango costituzionale, la disposizione del decisore politico a far sì che quel dettato non resti un'astrazione ma si traduca in azioni concrete, costanti, non episodiche.

E allora, il diritto di associarsi liberamente, di professare la propria fede religiosa, di manifestare il proprio pensiero, di essere titolari della capacità giuridica e della Cittadinanza che ritroviamo anche nella Convenzione Europea per la Salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà fondamentali e poi ancora il diritto di voto, di associarsi liberamente in partiti, dunque, l'intero complesso dei rapporti civili, etico-sociali, economici, politici sanciti dalla Carta costituisce un riferimento saldo e ineludibile per la nostra democrazia.

Elemento costitutivo della cittadinanza è il territorio, inteso come luogo fisico in cui esercitare i diritti, al tempo stesso non mancando di adempiere al dovere di concorrere alla sua crescita, al suo sviluppo, alla sua valorizzazione, alla sua promozione. E l'insieme delle attività che si pongono in essere è politica, nel senso più letterale e alto della parola, a metà del secolo scorso ulteriormente arricchito dal richiamo di Papa Paolo VI: «La politica è la forma più alta di carità». Ai nostri giorni Francesco rilancia: «Non guardate la vita dal balcone!», così richiamando l'importanza dell'impegno politico al servizio del bene comune.

Non ci si può, non ci si deve sottrarre a tale impegno; occorre piuttosto dispiegarlo nel modo più congeniale alla personalità, al temperamento, alle attitudini di ciascuno, al senso della rispettiva appartenenza.

La Scuola e l'Università soprattutto nei decenni passati e in alcune fasi storiche nevralgiche - fatte salve alcune forme di devianza e di strumentalizzazione che pure abbiamo conosciuto - hanno rappresentato le ideali palestre in cui favorire la dialettica, animare il confronto, maturare posizioni e sostenerle con vigore, qualificando il concetto di Cittadinanza.

Cittadinanza significa anche puntare in particolare su alcuni aspetti della convivenza civile che forse più di altri postulano e consentono l'esercizio di un ruolo attivo da parte del Cittadino, pena l'indebolimento dell'enorme potenziale che esprimono. Ne cito uno soltanto, più immediatamente affine alla *mission* del Centro che presiedo: la Cultura. Ancora una volta ci soccorre la Costituzione Repubblicana, che all'articolo 9, quello che Carlo Azelio Ciampi definiva «il più originale», così testualmente recita: «La Repubblica promuove lo sviluppo e la ricerca scientifica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione».

Ma la Repubblica ha bisogno di Cittadini-attori! Un importante documento internazionale, la *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, meglio nota come Convenzione di Faro, la città del Portogallo in cui fu 'fatta' (come si dice in gergo) il 27 ottobre del 2005, ha parlato di protagonismo dei Cittadini.

Si badi bene, all'interno del Consiglio d'Europa vi fu una lunga discussione prima che si pervenisse al termine di *Cultural Heritage*, volutamente tradotto come *Eredità culturale*, riconoscendo al

cittadino il diritto a quell'eredità e per conseguenza alla partecipazione alla vita culturale, così come definito nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo.

È proprio questo *humus* che va indicato come riferimento ai giovani, forse – o senza forse – oggi più di ieri. Oggi, al tempo del Coronavirus, non lasciando inascoltato un altro dei più recenti moniti di Papa Francesco: «Peggio di questa crisi c'è solo il dramma di sprecarla».

L'emergenza pandemica pone la comunità internazionale e le singole comunità nazionali, regionali e locali di fronte ad una nuova ed inaspettata responsabilità! Una responsabilità duplice se si considera che il trattato di Maastricht (1992) attribuisce ai Cittadini degli Stati membri dell'UE oltre alla rispettiva cittadinanza nazionale anche quella europea. E Cittadinanza è anche e soprattutto esercizio corretto e pratica quotidiana e costante della responsabilità. L'ascolto, il dialogo, il confronto, la capacità di ipotizzare risposte ai bisogni dei singoli e alle esigenze della società rinnovano concretamente il significato di 'Cittadinanza attiva' e postulano alle coscienze di una gioventù consapevole e matura nuovi interrogativi, nuove sfide, un nuovo protagonismo. Se non appare paradossale, la distanza fisica che è imposta ai nostri comportamenti nel tempo del coronavirus e che si riflette persino all'interno delle famiglie, come nella cerchia delle amicizie, come all'interno delle aule scolastiche e universitarie, genera un processo virtuoso di 'avvicinamento' tra i valori che sono dentro le persone, nella sensibilità di bambini, adolescenti, studenti dei nostri atenei. È dunque il momento della ricomposizione di un tessuto sociale che per troppo tempo è stato orfano di modelli, che ha smarrito riferimenti e oggi impegna l'intelligenza collettiva nel più nobile degli scopi: risollevarlo il Paese, concorrere alla ripartenza, ricostruire. E il mondo dell'istruzione e della formazione si riappropria del suo ruolo, come sempre è accaduto, in particolare nella storia italiana dell'ultimo secolo, recitando da protagonista!

Don Luigi Merola

Note Biografiche

Don Luigi Merola è ordinato sacerdote il 22 giugno del 1997 nella Chiesa Cattedrale di Napoli, dal 2000 viene assegnato, prima come viceparroco e poi come parroco in solidum, presso la parrocchia di San Giorgio Maggiore, nel quartiere napoletano di Forcella. Da quel momento in poi la sua attività è rivolta ai bambini, che hanno la parrocchia come unico punto di aggregazione e di alternativa alla strada. Si adopera e promuove, tutti i pomeriggi, un doposcuola e si impegna per il riscatto civile e sociale del quartiere creando corsi di informatizzazione, musica, ballo, canto e laboratori di teatro. Le sue azioni contro la camorra lo inducono ad una vita blindata, l'ausilio di una scorta e l'allontanamento dalla Parrocchia. Nel 2007 dà vita alla fondazione di recupero minorile "A' Voce d' 'e Creature" i cui principi fondano un metodo pedagogico che intendiamo portare all'attenzione della comunità scientifico-pedagogica.

- 1. Il tema di quest'ultimo numero è "Educazione alla cittadinanza", tema che trasversalmente lei ripercorre in alcuni dei suoi saggi ponendo l'accento su due parole: *continuità* e *orientamento*. Come queste due categorie che fanno parte di quello che chiamo il "suo metodo" possono contribuire alla costruzione di percorsi di cittadinanza?**

Per rispondere a questa domanda, dobbiamo partire dal contesto, dal territorio dalla comunità nella quale nasce la nostra attività. Forcella è uno dei quartieri più degradati di Napoli, con il più alto tasso di natalità e con una presenza di famiglie numerose. Famiglie che vivono ambienti inadeguati in termini di strutture abitative, servizi e sostegno.

In questa precarietà costante, associata quasi sempre ad azioni illegali e camorristiche, si inseriscono le attività di sostegno che le istituzioni mettono in atto. Attività che per la valenza educativa che possiedono dovrebbero essere caratterizzate da un principio di continuità, principio che conferirebbe a queste ultime una funzione pedagogica.

Non possiamo pensare di educare alla cittadinanza dando a quelle famiglie una speranza di futuro senza una progettualità educativa che si fonda sul principio di continuità.

La parola *continuità* assume, dunque, per la nostra Fondazione una funzione educativa, si tratta di una pratica che va agita a partire dai territori nella scuola, nelle istituzioni e in tutti i luoghi dell'umano.

Accanto alla continuità noi affianchiamo l'*orientamento*. Questo è nella nostra azione una testimonianza di vita, una testimonianza dei valori della vita concreta.

Dunque l'orientamento di un educatore consiste anche nella capacità di rappresentarsi come esperienza di vita vissuta, narrata e di testimonianza.

2. La potrebbe anche intendere come coerenza?

Assolutamente sì, il motto della fondazione è: “Nessun bambino nasce delinquente”.

Riporto sempre l'esempio di due fratelli cresciuti e vissuti nello stesso contesto: uno studia medicina e l'altro percorre, invece, come la sua famiglia la strada dell'illegalità. Cosa differenzia quelle vite? I modelli scelti, la scelta. Il primo ha deciso di non scegliere, il secondo ha avuto come maestro Valerio, un maestro di strada, che ha allontanato, con la sua azione educativa, tanti ragazzi dal delinquere.

3. Nel 2007 nasce la Fondazione “A voce de creature”, inizia questo importantissimo lavoro: cosa cambia in don Luigi Merola dopo questo passaggio con questa grande responsabilità? E come il territorio risponde con immediatezza a questa Fondazione, a questo lavoro che poi viene formalizzato nella Fondazione?

L'obiettivo della Fondazione è quello di strutturare un metodo pedagogico che potesse realizzarsi nel tempo non intorno alla figura del prete - che per diritto canonico ogni 9 anni deve cambiare comunità - ma intorno ad un progetto di più ampio respiro. La Fondazione ha sede in un bene confiscato alla camorra, in zona Arenaccia a 500 metri dalla stazione centrale. Le attività messe in campo nascono da una analisi dei bisogni territoriali in collaborazione con i servizi sociali, con le scuole, il bisogno sociale emergente è stato la necessità di allontanare i ragazzi dalla strada: sono nate così le attività laboratoriali che vanno dal decoupage, al nuoto alla musica, al teatro. A questo affianchiamo chiaramente delle attività di recupero e di prevenzione di abbandono scolastico che, attraverso il metodo di Don Bosco, ci consentono di sostenere la genitorialità, attraverso azioni di accompagnamento allo studio. Terminato il percorso scolastico, poi, il nostro orientamento diviene accompagnamento al lavoro; abbiamo infatti attivato una rete con la Camera di Commercio e con alcuni imprenditori per l'inserimento lavorativo.

- 4. Per quello che riguarda poi il rapporto con le istituzioni, esiste un anello debole nelle istituzioni che lei ha potuto verificare, dai servizi sociali alle istituzioni comunali alle reti che dovrebbero contenere questo disagio ancor prima che poi ci possa essere l'azione di una Fondazione come la sua. Qual è punto debole che ha notato nelle reti istituzionali?**

Il punto debole che ho notato nelle reti istituzionali è la mancanza di fondi e mancanza di progetti di prevenzione. Per poter promuovere un *accompagnamento verso la cittadinanza attiva* abbiamo bisogno di figure istituzionali presenti nelle comunità, faccio un esempio: nel nostro territorio caratterizzato da circa 100.000 abitanti esistono solo due assistenti sociali. Come possono da sole far fronte alle innumerevoli difficoltà delle famiglie? Probabilmente anziché lavorare sulla repressione con l'assunzione di 30.000 figure tra Carabinieri, Polizia, Finanza, si dovrebbe lavorare sull'educazione valorizzando le professioni di aiuto, e incentivando le azioni degli educatori nei centri di aggregazione nei quali ai ragazzi viene data la possibilità di costruirsi un futuro imparando, come faceva san Giovanni Bosco. I ragazzi vanno salvati

- 5. In un saggio del 2018 lei analizza il tema della speranza scrivendo un titolo molto significativo *Oltre ogni speranza*. Vorrei che lei potesse consegnarci il suo pensiero ultimo rispetto a questo concetto, questa speranza, si può andare oltre ogni speranza oggi soprattutto?**

Nel mio saggio *oltre ogni speranza* mi sono riferito a don Tonino Bello, vescovo santo, morto molto giovane che viveva tra i poveri e che teorizzava la necessità di concretizzare la speranza. Egli diceva sempre che la speranza non è un sogno chiuso nel cassetto, non è un oggetto d'oro che tu prendi e metti in cassaforte, quello non sarà mai la tua speranza, perché prima o poi verrà il ladro e lo ruberà, tu lo devi indossare, lo devi mettere l'abito bello. Indossare la speranza è andare oltre le paure, i limiti e le difficoltà.

Accesso alla Didattica a Distanza tra povertà educative e tecnologiche Una micro-indagine nel territorio campano su studenti di scuola secondaria di secondo grado

Distanced learning between educational and technological barriers A survey in the Campania region (Italy) with secondary school students

Ferdinando Ivano Ambra^{*}, Francesco Vincenzo Ferraro^{**}, Luigi Aruta^{***}, Maria Luisa Iavarone^{****}

^{*} Università degli Studi di Napoli Parthenope, Italia, ivano.ambra@uniparthenope.it

^{**} Clinical Trial Manager Bournemouth University, UK, fferraro@bournemouth.ac.uk

^{***} Università degli Studi di Napoli Parthenope, Italia, luigi.aruta@uniparthenope.it

^{****} Università degli Studi di Napoli Parthenope, Italia, marialuisa.iavarone@uniparthenope.it

ABSTRACT

La pandemia di Covid-19 ha richiesto al governo italiano di applicare una politica rigorosa di *lockdown*. Per ciò che concerne l'istruzione è stato necessario passare da una didattica in presenza alla didattica a distanza (DaD) i cui effetti sono difficilmente rintracciabili nel breve periodo. Il seguente studio ha indagato la percezione di 83 studenti sull'utilizzo della DaD, anche in base al tipo di device utilizzato, attraverso un questionario composto da 11 domande. I risultati mostrano che quasi tutti gli studenti hanno percepito un calo dell'attenzione e nello specifico il 53% degli studenti che utilizzava un PC si sentiva più stanco al termine delle lezioni, mentre il 45% degli studenti che utilizzavano lo smartphone si sentivano meno coinvolti dalla lezione. Dunque, qualunque sia il device utilizzato gli studenti sembrano aver vissuto un'esperienza educativa distanziante in corso di DaD, in contrasto con l'obiettivo principale della didattica: attivare un processo inclusivo e "ridurre le distanze", sia nei contesti reali (la scuola) che virtuali (DaD). In conclusione, lo studio evidenzia la necessità di creare nuovi strumenti didattici, anche coadiuvati dalle tecnologie, in grado di creare vicinanza.

ABSTRACT

Due to COVID-19 pandemic emergency, the Italian government has enforced a strict lockdown policy. Hence, schools had to transfer from face-to-face classroom to distanced learning (DL) with effects upon the learning experience. The following study aims to report the students' perception during the DL. In particular, the relationship with PC and smartphone and how the educational and technological barriers have influenced the learning experience. Eighty-three students completed an online questionnaire made of 11 questions on the perception of DL compared to face-to-face learning. The results showed that 53% of the student that used a PC felt tired after class, while 45% of the student that used smartphone or table felt less involved (45%). However, all students reported a decrement in the attention during DL, which shows a direct effect of technology on the perception of learning quality. The study also focuses on the main objective of teaching: activate an inclusive process, capable of reducing distances, both in real contexts (the school) and in virtual ones (DL). In conclusion, the study promotes the creation of new inclusive teaching tools, also supported by technologies.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Distance Learning; Educational Barriers; Technological Barrier; COVID-19; Lockdown
Didattica a Distanza; Povertà Educative; Povertà Tecnologiche; COVID-19; Lockdown

INTRODUZIONE

La pandemia di COVID-19 ha rappresentato un'emergenza globale che non ha precedenti storici, almeno per ciò che concerne la sua diffusione e la portata mediatica che ne è derivata. A causa di questa emergenza sono state messe in atto diversificate azioni di prevenzione, legate alla necessità di arginare il diffondersi del virus. In Italia, a partire dal 9 marzo fino al 4 maggio 2020, è stato disposto un confinamento totale (lockdown), costringendo milioni di cittadini a rimanere nelle proprie case, salvo eccezioni legate ad inderogabili necessità. Per ciò che concerne l'istruzione, tutti gli ordini di insegnamento hanno adottato la cosiddetta "didattica a distanza" (DaD) alternativa alle attività scolastiche tradizionali svolte "in presenza". La DaD si è avvalsa di piattaforme telematiche le quali però sono state disseminate sul territorio in modo non equo e non omogeneo (SIRD, 2020).

La definizione "didattica a distanza" ha avuto diverse declinazioni che tuttavia hanno come denominatore comune la "distanza", aggettivazione ossimorica, visto che, per definizione, essa dovrebbe avvicinare individui piuttosto che allontanarli. Allo stesso tempo, la definizione di "Didattica in presenza" elicitava l'idea che possa, di contraltare, esistere una "didattica in assenza" negando il principio stesso della disciplina quale ambito intrinsecamente relazionale.

La necessità che ogni attività scolastica venisse svolta all'interno delle mura domestiche ha fatto emergere, inoltre, numerose criticità legate alla qualità dell'interazione tra insegnanti e agenzie educative (SIRD 2020). In accordo con i dati raccolti da una recente indagine condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD 2020) il periodo del lockdown ha fatto emergere le diverse modalità di accesso agli strumenti tecnologici, il cosiddetto Digital Divide (Gorski 2005), confermato anche dai dati dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT 2020) che mostrano come il 45,4% degli studenti di età compresa tra i 6 ed i 17 anni, ha difficoltà ad interfacciarsi con la DaD a causa della carenza di disponibilità di strumenti informatici in famiglia. Criticità ancora maggiore se riferita al mezzogiorno d'Italia in cui il 19% dei minori (6-17 anni) non possiede un PC o un Tablet. Dunque, il Digital Divide rappresenta l'emblema della povertà educativa-tecnologica, ovvero di quei contesti socioeconomici nei quali l'accesso alle conoscenze ed all'educazione tout court appare estremamente limitata. Nell'ottica della Pedagogia Civile (Iavarone 2019 a, b, c), spostando lo sguardo dal fenomeno alle sue cause, possiamo ipotizzare che le differenze di accesso alle tecnologie possano avere come conseguenza anche una diversa efficacia della didattica stessa. Infatti, se da un lato una percentuale di studenti non ha potuto proprio accedere alla DaD per mancanza di strumenti, si osservano significative differenze anche tra coloro che hanno avuto la possibilità di seguirla. La già menzionata indagine SIRD (2020), inoltre, raccogliendo informazioni dai docenti fornisce una panoramica estremamente complessa e diversificata per ciò che concerne le percentuali di insegnanti che avevano già avuto esperienza di DaD (il 17,8% di 16,133 intervistati) o precedentemente partecipato a corsi di formazione su di essa (il 17,3% di 16,133 intervistati). A tal proposito bisogna comunque sottolineare che l'esperienza della DaD cui si è assistito in corso di lockdown, non trova precedenti paragonabili. Infatti, prima della pandemia di COVID-19, la DaD è stata adoperata come supporto alle attività didattiche (ad esempio come ausilio nella didattica per "flipped classroom") o quale esclusivo strumento trasmissivo (solitamente fruito in maniera asincrona) utilizzato prevalentemente nelle Università telematiche.

METODOLOGIA

Lo studio pilota ha come scopo quello di riportare la diversa fruizione della DaD in rapporto al device impiegato (PC v/s smartphone) soprattutto quando tale scelta è condizionata dal diverso status socioeconomico del singolo utente. L'indagine si è svolta mediante questionario telematico a cui hanno risposto volontariamente 83 studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado nel territorio campano.

Il questionario adoperato per misurare la percezione che gli studenti hanno avuto dell'efficacia della DaD si è avvalso della piattaforma Survey Monkey (www.surveymonkey.com) che ha garantito l'anonimato di ogni singolo risponditore. L'indagine è partita a circa 2 mesi dall'inizio del lockdown (fine aprile 2020) e si è conclusa dopo circa 30 giorni (fine di maggio). Hanno risposto al questionario 83 studenti (65 femmine e 18 maschi) delle scuole secondarie di secondo grado, di età compresa tra i 13 ed i 19 anni. La scelta di indirizzare l'indagine agli studenti di tale segmento formativo discende dal presupposto che la DaD, almeno in via teorica, avrebbe raggiunto efficacemente un maggior numero di questi. Il questionario, strutturato in 2 sezioni, ha consentito di raccogliere informazioni anagrafiche sui partecipanti provando a conoscerne, in particolare, le condizioni socioeconomiche inferibili soprattutto dalla disponibilità di fruizione esclusiva di uno o più device. La prima sezione ha esplorato le abitudini di fruizione evidenziando due gruppi. Il gruppo A costituito da studenti che hanno seguito prevalentemente la DaD da PC e il gruppo B costituito da quelli che hanno seguito prevalentemente da smartphone e/o tablet in quanto scelta preferenziale (gruppo B1) o condizionata dalla non disponibilità di un computer personale (gruppo B2). La seconda sezione ha indagato invece la percezione degli studenti della DaD confrontata con la didattica tradizionale (in presenza), in rapporto a quattro domini prevalenti:

- Cognizione: attenzione (domanda 1) ed apprendimento (domanda 9)
- Partecipazione: stanchezza al termine di ciascuna lezione online (domanda 2) e coinvolgimento nella lezione (domanda 3)
- Socializzazione: con i pari (domanda 4) e con il corpo docente (domanda 5)
- Emozioni: imbarazzo derivante dagli interventi (domanda 6), serenità nello studio (domanda 7) e ansia da prestazione nello svolgimento dei compiti assegnati (domanda 8)

In tabella 1 è riportato il questionario.

La domanda 11 ha richiesto una valutazione globale della DaD in confronto con la didattica tradizionale (in presenza), mentre la domanda 10 ha indagato il Media Multitasking, ovvero l'utilizzo di social network ed in generale altri device durante le lezioni.

La domanda sul Media Multitasking è stata posta come decima per poter consentire ai partecipanti di rispondere all'ultima domanda dopo una valutazione quanto più globale possibile sull'esperienza della didattica a distanza. Alla decima domanda, inoltre, è stata volutamente offerta come opzione la risposta "qualche volta" per ridurre il bias della "risposta socialmente accettabile" che in questo caso sarebbe stata rappresentata dal "no".

L'analisi dei dati è stata effettuata attraverso il programma statistico SPSS che ha restituito le frequenze percentuali delle risposte in ciascun gruppo.

Sezione 1	
Sezione Anagrafica	<ul style="list-style-type: none"> - Età - Sesso - Tipo di Istituto frequentato - Classe
Sezione socio-economica	
A) Hai un tuo computer personale?	- Sì/No
B) Da quale <i>device</i> hai seguito la DaD	- Computer/Tablet/Smartphone
C) Hai fratelli o sorelle che seguono la DaD	- Sì/No
Se sì quanti anni hanno?	
D) Ognuno di voi ha un PC per seguire la DaD?	- Sì/No
Sezione 2	
1. Con la didattica a distanza la MIA l'attenzione durante la lezione è:	Migliorata
	La didattica a distanza non ha influito sulla mia attenzione
	Peggiorata
2. Con la didattica a distanza al termine dell'ora di lezione mi sento:	Meno stanco
	La didattica a distanza non ha influito su come mi sento dopo la lezione
	Più stanco
3. Con la didattica a distanza durante la lezione mi sento:	Più coinvolto
	La didattica a distanza non ha influito su quanto mi sento coinvolto durante la lezione
	Meno coinvolto
4. Con la didattica a distanza il mio rapporto con i compagni di classe è:	Migliorato
	La didattica a distanza non ha influito sul mio rapporto con i compagni di classe
	Peggiorato
5. Con la didattica a distanza il mio rapporto con gli insegnanti è:	Migliorato
	La didattica a distanza non influito sul mio rapporto con gli insegnanti
	Peggiorato
6. Con la didattica a distanza, quando devo intervenire durante una lezione mi sento:	Meno imbarazzato
	La didattica a distanza non ha influito su quanto mi sento imbarazzato
	Più imbarazzato
7. Con la didattica a distanza studio in maniera:	Più serena
	La didattica a distanza non ha influito su quanto mi sento sereno
	Meno serena
8. Con la didattica a distanza l'ansia per i compiti a casa mi sembra:	Di meno
	La didattica a distanza non influito sull'ansia per i compiti a casa

	Di più
9. Con la didattica a distanza sento che sto apprendendo:	Di più
	La didattica a distanza non ha influito su quanto sto apprendendo
	Di meno
10. Mentre seguo le lezioni utilizzo altri media (ad esempio: Whatsapp, Facebook etc.)	Sì
	Qualche Volta
	Mai
11. In generale con la didattica a distanza il mio modo di studiare è:	Migliorato
	La didattica a distanza non ha influito sul mio modo di studiare
	Peggiorato

Tabella 1: Sommario raffigurante le sessioni 1 e 2 del questionario telematico.

RISULTATI

I confronti effettuati hanno evidenziato che oltre la metà (53%) degli studenti, che hanno seguito prevalentemente da PC (gruppo A), avvertono maggiore stanchezza al termine della lezione che si riflette su una ridotta capacità di apprendimento. Mentre coloro che hanno seguito da smartphone e tablet (gruppo B) riferiscono in percentuali minori questo stesso dato (34%) ma di contro il gruppo B presenta un'augmenta la percentuale (55%) di coloro i quali sentono di essere meno coinvolto dalla DaD rispetto al gruppo A (14%). Per entrambi i gruppi (A e B), circa il 50% afferma che non ha avvertito differenze significative nella socializzazione tra pari così come nel rapporto con gli insegnanti, indipendentemente dal mezzo con cui si sono collegati alla DaD. Nel confronto tra gruppo B1 e B2 il primo ha mostrato complessivamente percentuali più alte di studenti che non hanno riferito significative differenze tra DaD e didattica in presenza. Il gruppo B2 ha percepito, nel 40% dei casi, nella DaD rispetto alla didattica in presenza, un maggiore affaticamento ed imbarazzo associato agli interventi ed una riduzione della serenità nello studio. Entrambi i gruppi (B1 e B2) mostrano percentuali molto alte di studenti che affermano di sentirsi meno coinvolti dalla DaD (59% e 62%). Risultati riportati in Tabella 2

	Autovalutazione	Gruppo A	Gruppo B	Gruppo B1	Gruppo B2
N° studenti		36	47	17 ¹	21
1. Attenzione	Migliorata	19%	28%	24%	24%
	Uguale	33%	38%	47%	38%
	Peggiorata	47%	34%	29%	38%
2. Stanchezza	Migliorata	22%	34%	41%	28%
	Uguale	25%	32%	41%	28%
	Peggiorata	53%	34%	18%	43%
3. Coinvolgimento	Migliorato	14%	15%	6%	14%
	Uguale	42%	30%	35%	24%
	Peggiorato	44%	55%	59%	62%
4. Socializzazione	Migliorato	19%	17%	12%	19%

¹ Da questo gruppo sono stati esclusi quelli che dichiaravano di avere un computer proprio, ma condiviso con i fratelli.

con i pari	Uguale	50%	51%	59%	43%
	Peggiorato	31%	32%	29%	38%
5. Rapporto con Insegnanti	Migliorato	22%	23%	24%	19%
	Uguale	42%	51%	53%	48%
	Peggiorato	36%	26%	23%	33%
6. Imbarazzo Associato agli Interventi	Migliorato	22%	26%	35%	24%
	Uguale	39%	36%	35%	33%
	Peggiorato	39%	38%	29%	43%
7. Serenità Nello studio	Migliorata	42%	42%	47%	43%
	Uguale	28%	28%	41%	14%
	Peggiorata	30%	30%	12%	43%
8. Ansia per i compiti	Migliorato	47%	45%	47%	43%
	Uguale	14%	25%	24%	23%
	Peggiorato	39%	30%	29%	33%
9. Quantità apprendimento	Migliorato	17%	23%	17%	29%
	Uguale	33%	38%	47%	33%
	Peggiorato	50%	38%	35%	38%
11. Valutazione Globale sulla DaD	Migliorata	22%	28%	29%	29%
	Uguale	44%	47%	47%	43%
	Peggiorata	33%	25%	24%	29%

Tabella 2: Percentuali di risposte al questionario suddivise per gruppo. In grassetto sono evidenziate le percentuali maggiori (almeno +5%) nel confronto tra gruppo A = studenti che hanno seguito prevalentemente da PC e gruppo B = studenti che hanno seguito prevalentemente da tablet e smartphone; e tra gruppo B1 = studenti che hanno seguito da smartphone e tablet in quanto scelta preferenziale e gruppo B2 = studenti che hanno seguito prevalentemente da smartphone e/o tablet in quanto scelta condizionata dalla non disponibilità di un PC

Per ciò che concerne il Media Multitasking, la totalità degli studenti che hanno seguito da PC ha affermato di averlo praticato (“a volte” 69%, “Sì” 31%), mentre tra quelli che hanno seguito da smartphone e Tablet un 11% afferma di non averlo mai fatto (“a volte” 57%, “Sì” 32%). All’interno di quest’ultimo gruppo, il 6% del gruppo B1 afferma di non aver mai utilizzato social network e/o altri device durante la DaD (“a volte” 53%, “Sì” 29%), mentre tra quelli del gruppo B2 il 14% non ha mai fatto Media Multitasking (“a volte” 57%, “Sì” 29%).

DISCUSSIONE

Tutti i gruppi fanno emergere complessivamente che la DaD ha comportato rispetto alla didattica in presenza un minor carico didattico oggettivamente rappresentato dalla riduzione delle ore di studio giornaliere. L’indagine ha evidenziato una differenza interessante tra i gruppi che hanno utilizzato diversi strumenti per fruire della DaD. Nello specifico l’uso del PC sembra influenzare particolarmente gli aspetti cognitivi (attenzione ed apprendimento), ma anche la stanchezza al termine della lezione. Mentre la maggior parte di coloro che hanno utilizzato smartphone e tablet lamentano un minor coinvolgimento, probabilmente legato ai limiti intrinseci degli strumenti tecnologici. Appare interessante notare come, nonostante il radicale distanziamento fisico generato dal lockdown, gli studenti non riferiscano modificazioni tra i rapporti con i compagni di classe. Verosimilmente il canale virtuale rappresenta comunque per le attuali generazioni di webnativi un veicolo adeguato a mantenere le relazioni e poter manifestare una vicinanza emotiva. Le differenze tra coloro che hanno

scelto di seguire la DaD via smartphone e tablet, pur avendo un PC ad uso esclusivo rispetto a quelli che hanno seguito attraverso questi dispositivi non avendo alternative, appaiono suggestive e si prestano ad interessanti interpretazioni. Per esempio, il gruppo con maggiore disponibilità di strumenti tecnologici sembra aver non avvertito delle differenze tra DaD e didattica in presenza rispetto agli altri con minore disponibilità di strumenti tecnologiche. Questo dato richiama al concetto di povertà educative (Iavarone & Girardi, 2018) che si esprime, in questo caso, attraverso la carenza di risorse tecnologiche amplificando le differenze economico-sociali che la pandemia e il lockdown susseguente hanno fatto emergere. Coloro che non hanno la possibilità di scegliere lo strumento da adoperare per seguire la DaD forse rappresentano le fasce di popolazione che maggiormente hanno subito una condizione di esclusione e di isolamento, il 38% di questi studenti ha segnalato anche un peggioramento della relazione con i pari. È possibile ipotizzare che per questi studenti la DaD sia divenuta una condizione di ulteriore distanziamento ed emarginazione. Il dato, trasversale a tutti gruppi, relativo all'abitudine di effettuare media multitasking sembra mostrare le difficoltà degli insegnanti di esercitare una qualche forma di controllo rispetto alle possibili fonti di distrazione in corso di apprendimento e lascia ipotizzare che gli studenti si siano percepiti meno controllabili e quindi meno partecipi e coinvolti. Tale considerazione restituisce la sensazione che la DaD, seppur con diverse sfumature, sia stata per tutti gli studenti un'esperienza distanziante. Questi risultati dimostrano come il mezzo, attraverso cui avviene il collegamento, incide sulla qualità dell'attenzione e della relazione con l'apprendimento; in particolare, la fruizione tramite PC sembra assorbire più attenzione implicando un maggiore sforzo cognitivo da parte degli studenti, mentre la fruizione tramite piccolo device induce una partecipazione più superficiale e quindi disimpegnata.

CONCLUSIONI

I dati raccolti fanno emergere suggestive considerazioni in riferimento ad eventuali ipotesi migliorative nella progettazione di attività di didattica sia a distanza che in presenza. In particolare, un'osservazione globale dei risultati dello studio fa emergere che la scuola del lockdown ha generato un sistema potenzialmente in grado di apportare miglioramenti anche alla didattica tradizionale, come d'altra parte viene indirettamente inferito anche dall'indagine SIRD (2020). La DaD non dovrebbe rappresentare, infatti, esclusivamente la risposta ad un'emergenza, il luogo virtuale in mancanza di un luogo reale, ma potrebbe entrare a far parte delle metodologie didattiche utilizzate anche nella quotidianità. Ad esempio, la DaD potrebbe essere considerata come un valido strumento per il tutoraggio di studenti che presentano difficoltà, come suggerito dai risultati del questionario che hanno mostrato una riduzione dell'ansia per i "compiti a casa". Nello specifico la DaD potrebbe diventare un canale per monitorare l'apprendimento di studenti che vivono in contesti familiari culturalmente più fragili in un'ottica di "cura educativa di rete" e di relazioni educative responsabili (Iavarone, 2019 b). La DaD ha comunque dimostrato un potenziale evolutivo ancora tuttavia da riconoscere ed ampliare. In un'ottica più generale è possibile accogliere la suggestione di Prensky (2011) che sottolinea l'importanza e l'opportunità di sviluppare sia nei "Nativi Digitali" che negli "Immigrati Digitali" una "Saggezza Digitale", individuando in questo concetto un duplice significato: da un lato l'utilizzo consapevole, ed "avveduto" delle tecnologie, dall'altro la possibilità di entrare in contatto con conoscenze che diversamente sarebbero inaccessibili in un processo di democratizzazione della cultura. Nell'ottica della Pedagogia Civile (Iavarone 2019 a, b, c) il principale obiettivo della didattica dovrebbe essere infatti attivare un processo prioritariamente sempre inclusivo capace di ridurre distanze, sia nei contesti reali (la scuola) sia in quelli virtuali. Ancora una volta si tratta di cambiare la prospettiva da "chi vive il disagio", anche delle povertà tecnologiche, a "chi lo osserva" (Iavarone 2019 a) cercando strumenti capaci di minimizzarne la

distanza. In questa ottica anche la definizione potrebbe essere modificata e passare dalla DaD ad una “Didattica a distanza capace di creare Vicinanza”.

LIMITAZIONI

La ricerca presenta diverse limitazioni. In primo luogo, è stato utilizzato un campione estremamente ristretto di partecipanti. Questo è dovuto al poco tempo a disposizione tra l’inizio del questionario e la chiusura delle scuole. Per riportare i dati sulla percezione della DaD gli autori hanno preferito non effettuare uno studio retrospettivo ma invece interrogare gli studenti mentre erano ancora impegnati con la DaD. Ulteriore limitazione è il confinamento delle risposte alla sola ragione Campania. Si è scelto per questo studio pilota di interrogare prevalentemente studenti della regione Campania per facilitare la diffusione e disseminazione del questionario nella rete di contatti locali dove ha sede l’università capofila. Ancora, lo studio non presenta nessuna analisi comparativa tra gli studenti, gli autori hanno preferito riportare il questionario e l’insieme delle risposte svolte in quanto lo studio riportato in questo articolo è puramente osservativo.

BIBLIOGRAFIA

- Gorski, P. (2005). *Education Equity and the Digital Divide*. AACE Journal, 13(1), 3-45. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved September 6, 2020 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/6570/>
- Iavarone, M.L. (2019 a). *Dalla devianza alla speranza: il contrasto alle povertà educative come cifra di pedagogia civile*. La Società in... Rete ANNO XI 2019 pp.72-74.
- Iavarone, M.L. (2019 b). *Minori violenti, adulti indifferenti. La responsabilità educativa come cifra di pedagogia civile*, in Patalano C. (ed.) *Contro le Violenze*. Rubbettino Editore pp. 41-46.
- Iavarone, M.L. (2019 c). *Il pianeta intelligente: la cura responsabile per la cittadinanza terrestre*, in Orefice P. (ed.) *Coltivare Le Intelligenze Per La Cura Della Casa Comune*, Pensa Multimedia Editore pp. 232-237.
- Iavarone, M.L., Girardi, F. (2018). *Povertà educative e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale*, in Rivista di Studi e Ricerche sulla Criminalità organizzata Vol. 4 N. 3 pp. 23-44.
- Iavarone, M.L., Varriale, L., Girardi, F., Ambra, F.I. (2019). *Un Esperimento Di Pedagogia CIVILE il Master dell’Università Parthenope per “Educatori sportivi per la prevenzione del rischio”*. Attualità Pedagogiche Vol.1 N.1 2019.
- Lo Presti, F., Iavarone, M.L. (2015). *Apprendere la Didattica*. Pensa Multimedia Editore
- Prensky, M. (2011). *H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e Nativi Digitali alla saggezza Digitale*, in TD-Tecnologie Didattiche Vol 50 pp.17-24.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, in On the Horizon NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- Società Italiana di Ricerca Didattica (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf (verificato in data 28/08/2020).

ATTRIBUZIONE

Gli autori intendono ringraziare in particolar modo gli studenti che si sono adoperati nel rispondere al questionario. Senza volontari la ricerca non potrebbe esistere.

L'educazione civica a scuola in un orizzonte di ecologia integrale: il contributo educativo della *Laudato sì*

Civic education at school with a perspective of all-round ecology: the educational contribution of encyclical “Laudato sì”

Emanuele Balduzzi

Istituto Universitario Salesiano Venezia, Italia, e.balduzzi@iusve.it

ABSTRACT

Con l'entrata in vigore della Legge n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* del 20 agosto 2019, tutte le scuole di ogni ordine e grado sono tenute, per almeno 33 ore annue, a proporre, in maniera trasversale, questo insegnamento. Con l'applicazione delle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92* si precisa che, fra i differenti contenuti proposti, vi è anche quello legato allo *Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio*. Lo scopo del presente contributo consiste nel richiamare alcune note di riflessione per questo nuovo insegnamento alla luce del prezioso contributo fornito dell'Enciclica *Laudato sì*.

ABSTRACT

With the entry into force of Law no. 92 “Introduction of civic education in schools” of 20 August 2019, all schools of all levels are required to offer at least 33 hours per year, in a transversal way, this teaching. With the application of the “Teaching Guidelines of civic education” in accordance to Article 3 of Law no. 92 of 20 August 2019, it should be noted that, among the contents proposed, there have to be the ones related to Sustainable Development, Environmental Education, Knowledge and Protection of Heritage and Territory. The purpose of this contribution is to recall some notes of reflection for this new teaching in the light of the valuable contribution made by Pope Francis’ Encyclical “Laudato sì”.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Civic Education; “Laudato sì”; Integral Ecology; Environmental Education
Educazione civica; “Laudato sì”; ecologia integrale; educazione ambientale

INTRODUZIONE

In virtù della Legge n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* del 20 agosto 2019¹, è entrata con forza nella scuola di ogni ordine e grado, per almeno 33 ore annue,

¹ Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.

l'insegnamento dell'educazione civica. Viene confermato che si tratta di un insegnamento disciplinare da svolgersi secondo una modalità trasversale, da costruire, progettare e implementare collegialmente, ossia coinvolgendo differenti docenti del Consiglio di classe, e nominando un coordinatore, che sarà anche deputato a formulare la valutazione finale (art. 2). Il primo principio dell'articolo 1 così recita:

“L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri”

(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>).

Come si evince, vi è al fondamento una significativa intenzionalità educativa, in particolare quando si individuano nella responsabilità e nella piena e consapevole partecipazione alla vita della comunità due dei suoi traguardi formativi distintivi. Responsabilità personale e partecipazione attiva sono da sempre due riferimenti ineludibili dell'educazione alla cittadinanza (Naval, 1995; Mari, 2007; Balduzzi, 2012). Una delle criticità educative più sfidanti nella temperie culturale odierna si radica proprio nel cercare di limitare sempre di più quello “sbilanciamento cognitivo” (Mari, 2013) che manifesta – a fronte di una sicura presa di posizione valoriale, in cui vengono riconosciuti, ad esempio, alcuni principi fondamentali (tolleranza, giustizia, equità...) – una scarsa corrispondenza nelle azioni e nelle pratiche quotidiane. Viene a mancare in alcuni momenti, purtroppo, quella traduzione concreta e tangibile dell'ideale professato o riconosciuto, mancando la quale, come si può facilmente arguire, viene a depotenziarsi lo stesso valore indicato.

Questo non significa affatto che il mondo giovanile sia diffidente verso i valori e che non sia impegnato nella loro traduzione concreta (Alfieri, Bignardi, Marta, 2019; Balduzzi, 2019). Tutt'altro. Quello che, in parte, pare emergere a livello attuale si coglie in una certa fatica nello sviluppare e nel far attecchire buone abitudini e buone pratiche² nel corso della propria vita e della propria crescita. Senza entrare nella disamina eziologica della questione, un punto mi preme ora richiamare: è compito della scuola promuovere momenti formativi e “spazi di attuazione” all'interno dei quali poter incoraggiare e far radicare comportamenti virtuosi e buone pratiche in merito all'educazione civica (come la stessa legge raccomanda). Questo nuovo insegnamento potrebbe rappresentare per la scuola una buona occasione anche per avvicinare questa sfida educativa così cogente: una sfida che deve giocoforza concentrarsi anche su di un curriculum “fuori la scuola”, poiché, come si legge all'articolo 8,

“L'insegnamento trasversale dell'educazione civica è integrato con esperienze extra-scolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva”

(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>).

In questo modo, ciascuna istituzione scolastica potrà anche recuperare la sua fondamentale origine etimologica, *scholé*, ossia tempo dedicato a coltivare un'autentica formazione e crescita personale, non confinata esclusivamente su logiche economico-produttive (Mari, 2014).

² Conviene richiamare l'articolo 9 della Legge n. 92 in cui si legge: “Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca costituisce, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, l'Albo delle buone pratiche dell'educazione civica” (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>).

Recentemente, il Ministero dell'Istruzione ha emanato le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*, precisando, nell'Allegato A³, fra i differenti contenuti proposti, anche lo *Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio*, in particolare richiamando l'Agenda 2030 dell'ONU⁴. Nel dettaglio, si legge un passaggio strategico per il presente contributo quando si precisa:

“Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone”

(https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSP.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306, p. 2).

Questo snodo consente di effettuare una importante sottolineatura pedagogica: promuovere, oltre ad una doverosa e puntuale salvaguardia degli ambienti naturali, una più ampia formazione umana in merito all'edificazione di un rinnovato contesto sociale, maggiormente inclusivo ed attento alle relazioni interpersonali che lo abitano e lo attraversano, incoraggiando scelte e modi di vivere e di abitare il mondo più attenti, maturi e consapevoli.

Proprio per avvalorare questa chiara indicazione, importanti suggestioni su cui far convergere la riflessione vengono offerte dall'Enciclica *Laudato si'*: testo che si può anche agevolmente consultare, nella sua interezza e in forma gratuita, in rete⁵.

Prima di focalizzare l'attenzione sul senso di questa proposta educativa, si segnalano *tre* fondamentali indicazioni introduttive. La *prima* vuole richiamare il carattere teoretico della proposta: questo implica che verranno condotte alcune riflessioni pedagogiche al fine di offrire una disamina che possa far emergere la bontà educativa, ma anche la potenziale validità didattica, dell'oggetto indagato. La *seconda*, si pone in ottica complementare a quanto poc'anzi ricordato: il fulcro pedagogico dell'argomentazione non sarà sostenuto da un'ampia ed articolata esplicitazione e chiarificazione delle competenze attese e degli obiettivi di apprendimento, dal momento che, come si avrà modo di mostrare, il *focus* educativo del contributo si definisce secondo una differente intenzionalità. La *terza* cerca di segnalare quello che costituisce l'*ambito privilegiato* di attuazione della proposta: nel dettaglio, quanto emergerà viene appositamente pensato per la scuola secondaria.

LA LAUDATO SÌ IN UN PERCORSO DI EDUCAZIONE CIVICA NELLA SCUOLA

L'Enciclica *Laudato si'* costituisce una preziosa miniera educativa (Giuliodori, Malavasi, 2019³), in particolar modo quando invita ad una seria riflessione sulla cura della nostra casa comune non soltanto i credenti, ma “ogni persona che abita questo pianeta” (Papa Francesco, 2015, n. 3). Emergono fondamentali snodi verso i quali è urgente concentrare la nostra attenzione – e che potrebbero catalizzare molteplici insegnamenti presenti nella scuola secondaria –, dal momento che riguardano la crisi ambientale, ma anche il concetto di responsabilità, bene comune, economia solidale, crisi sociale, ingerenza tecnologica e potere, ecologia integrale, educazione ambientale, ripensamento

³ Cfr. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306

⁴ Cfr. *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>).

⁵ In tal senso, non andrebbe nemmeno a gravare sulla spesa economica delle famiglie per quanto concerne l'acquisito di testi e strumenti circa lo studio dell'educazione civica.

dell'indagine antropologica. Molti temi erano già stati indicati nell'esortazione apostolica *Evangelii gaudium*, di cui si desidera riprendere un invito, di forte impegno educativo per il mondo degli adulti: i giovani “spesso non trovano risposte alle loro inquietudini, necessità, problematiche e ferite. A noi adulti costa ascoltarli con pazienza, comprendere le loro inquietudini o le loro richieste, e imparare a parlare con loro nel linguaggio che essi comprendono” (Papa Francesco, 2013, n. 105). Infatti, come ricorda Giuseppe Vico (2019, p. 95), “il Papa indica nello smarrimento dei giovani una delle sfide principali del nostro tempo per cui si rende necessaria un'educazione che impegni a pensare criticamente e che offra un percorso di maturazione nei valori della prossimità e della fratellanza”. Ecco perché, come ci viene ricordato, “una delle questioni chiave dell'Enciclica sulla cura della casa comune è la richiesta di globalizzare la solidarietà” (Malavasi, 2019³, p. 36).

Ai fini del presente contributo sono *tre* le suggestioni su cui si concentrerà l'analisi e che si ritiene siano educativamente feconde per un insegnamento di educazione civica nella scuola secondaria. Dato lo spazio a disposizione, si tratta soltanto di brevi suggestioni, la cui analisi e le cui conseguenze pedagogico-educative meriterebbero sicuramente uno spazio d'indagine ben più cospicuo.

Laudato si e sfida antropologica

La *prima* si specifica nella “*portata antropologica*” della proposta del Pontefice: ripensare l'essere umano purificandolo da quell’“antropocentrismo deviato” (Papa Francesco, 2015, n. 69) in cui “l'arbitrio del più forte ha favorito immense disuguaglianze, ingiustizie e violenze per la maggior parte dell'umanità, perché le risorse diventano proprietà del primo arrivato o di quello che ha più potere: il vincitore prende tutto” (n. 82). Infatti, così ulteriormente ammonisce Papa Francesco, nella “modernità si è verificato un notevole eccesso antropocentrico che, sotto altra veste, oggi continua a minare ogni riferimento a qualcosa di comune e ogni tentativo di rafforzare i legami sociali” (n. 116). Ne consegue come tutto ciò produca non soltanto un rafforzamento delle disuguaglianze e una sempre più marcata esclusione sociale di molti poveri, che rischiano di connotarsi come vere e proprie “vite di scarto” (Bauman, 2007), ma provochi anche un deciso sfilacciamento dei legami sociali e di fraternità⁶, un isolamento molto più deciso che in passato, ed una strumentalizzazione deleteria di tutti coloro che intrecciano il nostro cammino esistenziale, consolidando autoreferenzialità⁷ e narcisismo.

Il monito di Papa Francesco al riguardo è deciso, andando a rappresentare quella che lui stesso definisce una vera e propria sfida educativa: “Manca la coscienza di un'origine comune di una mutua appartenenza e di un futuro condiviso da tutti” (n. 202). Per far ciò, la via privilegiata da seguire è quella che ci viene ricordata proprio nelle riflessioni introduttive della presente Enciclica, in cui viene indicata la straordinaria figura di San Francesco d'Assisi. Si legge:

“La sua reazione era molto più che un semplice apprezzamento intellettuale o un calcolo economico, perché per lui qualsiasi creatura era una sorella, unita a lui con vincoli di affetto. Per questo si sentiva chiamato a prendersi cura di tutto ciò che esiste” (Papa Francesco, 2015, n. 11).

Riconoscere questo vincolo fraterno e comunitario impone anche un deciso ripensamento nei riguardi di una certa “disposizione antropologica predatoria” verso gli altri e verso l'ambiente, cercando di riconoscere quello che potremmo definire un legame comunitario alla luce del quale ripensare noi

⁶ Non è un caso che la nuova Enciclica di Papa Francesco (2020) si concentri proprio sulla fraternità e sull'amicizia sociale.

⁷ “Quando le persone diventano autoreferenziali e si isolano nella loro coscienza, accrescono la propria avidità” (Papa Francesco, 2015, n. 204).

stessi, il nostro posto nel mondo e il senso delle relazioni che in esso viviamo e custodiamo. Superare gli steccati autoreferenziali che orgogliosamente abbiamo edificato rappresenta davvero una ineludibile sfida educativa, oggi di fondamentale importanza. Per far ciò, bisogna riscoprire l'invito a riconoscersi in un legame fraterno che ci precede e ci costituisce, tessendo insieme un nuovo modello antropologico che avrà poi anche forti implicazioni per quanto concerne l'etica personale ma anche quella ambientale. Come viene puntualizzato, “non ci sarà una nuova relazione con la natura senza un essere umano nuovo. Non c'è ecologia senza un'adeguata antropologia” (Papa Francesco, 2015, n. 118).

La grande forza educativa della proposta di Papa Francesco si radica proprio in questa convinzione: l'unità inscindibile fra *antropologia, etica ed ambiente*, vivificate alla luce di un *originale vincolo di fratellanza* che dovrebbe quanto meno contrastare l'indifferenza, il narcisismo, le logiche strumentali e di sfruttamento che stanno, in parte, costellando i nostri tempi. Una “prospettiva (...) complessa ed esigente” (Botturi, 2019³, p. 24), che può dar vita ad una vera e propria rivoluzione culturale. Ciononostante, vi è sempre nell'essere umano una possibilità di “orientamento al bene” che ha grande valore in ottica educativa poiché rende sempre potenzialmente attuabile quella crescita buona che è lo scopo primario di ogni autentica relazione educativa (Mari, 2019). A tal proposito, si legge nell'Enciclica:

“Eppure, non tutto è perduto, perché gli esseri umani, capaci di degradarsi fino all'estremo, possono anche superarsi, ritornare a scegliere il bene e rigenerarsi, al di là di qualsiasi condizionamento psicologico e sociale che venga loro imposto. (...) Non esistono sistemi che annullino completamente l'apertura al bene, alla verità e alla bellezza” (Papa Francesco, 2015, n. 205).

Come si avrà poi modo di mostrare, queste riflessioni possono davvero costituire un tesoro prezioso per l'educazione civica a scuola.

Laudato si ed ecologia integrale

La *seconda* suggestione si lega ad una prospettiva di *ecologia integrale* e di *cultura ecologica nuova*. Scrive Papa Francesco:

“L'ecologia studia le relazioni tra gli organismi viventi e l'ambiente in cui si sviluppano. Essa esige anche di fermarsi a pensare e a discutere sulle condizioni di vita e di sopravvivenza di una società, con l'onestà di mettere in dubbio modelli di sviluppo, produzione e consumo. (...) Quando parliamo di 'ambiente' facciamo riferimento anche a una particolare relazione: quella tra la natura e la società che la abita. (...) È fondamentale cercare soluzioni integrali, che considerino le interazioni dei sistemi naturali tra loro e con i sistemi sociali. Non ci sono due crisi separate, una ambientale e una sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale” (Papa Francesco, 2015, n. 138-139).

Questo passaggio è davvero strategico poiché armonizza l'attenzione all'ambiente naturale, e alla crisi ecologica ormai evidente, con una più ampia e complessa riflessione circa la crisi sociale e relazionale che non può pensarsi in maniera disgiunta da quella ambientale. Questo modo di accostare i due ambiti invita a compiere uno sforzo ulteriore in merito alla comprensione di un fenomeno complesso in una società ormai divenuta complessa, in cui la cura della casa comune, la crisi sociale, la marginalizzazione dei poveri e la promozione del bene comune faticano a pensarsi in maniera

intrecciata ed interrelata. Si tende a rispondere in maniera poco coordinata, anche seguendo una risoluzione costantemente emergenziale, su questioni e problemi che meriterebbero un accostamento ed una comprensione di più ampio respiro e con una visione molto ampia proprio per la loro portata e rilevanza. Come è stato sottolineato: “Ciò che impressiona (dell’Enciclica) e che costituisce di per sé fattore di novità e di svolta nel modo di affrontare la questione ecologica, è lo sguardo globale che non cede alla logica delle competenze settoriali e della frammentazione dei saperi o della delega politica e del rimando ad altri delle responsabilità” (Giuliodori, 2019³, p. 13).

Su questo la scuola non può porsi in maniera neurale o indifferente, specie nella definizione e implementazione di un insegnamento di educazione civica grazie al quale si dovrebbero far maturare non soltanto buoni pensieri e ottimi propositi nell’agire, quanto disposizioni molto più radicate e interiorizzate che si esplicitano in atti virtuosi tipici di una cittadinanza attiva e responsabile. Da questo punto di vista: “La sfida ambientale si congiunge a quella educativa, fondata sulle possibilità dell’essere personale a crescere nella consapevolezza delle proprie responsabilità e ad agire di conseguenza in maniera ecologicamente sostenibile e solidale” (Birbes, 2019, p. 21).

Del resto, l’affanno per una costante risoluzione emergenziale rischia, proprio in ottica educativa, di depotenziare una decisa teleologia pedagogica e una seria riflessione culturale sulle questioni educative (Vico, 2009), misconoscendo potenzialità antropologiche carsiche e un patrimonio sociale e culturale cui riservare maggior fiducia (Vico, 2010).

Laudato si e buone abitudini

La *terza*, ed ultima, *sollecitazione* recupera un invito che taglia trasversalmente l’Enciclica: vale a dire *l’attenzione alle buone abitudini quotidiane e a quelle azioni virtuose* che sono essenziali per mettere in moto davvero un processo di crescita orientato al bene e, al contempo, favorire un impegno ecologico non soltanto di facciata o meramente riconosciuto dal punto di vista cognitivo. A tal proposito, le parole di Papa Francesco sono molto chiare, e di forte spessore educativo:

“Tuttavia, questa educazione chiamata a creare una 'cittadinanza ecologica' a volte si limita a informare e non riesce a far maturare delle abitudini. L’esistenza di leggi e norme non è sufficiente a lungo termine per limitare i cattivi comportamenti, anche quando esista un valido controllo. (...) Solamente partendo dal coltivare solide virtù è possibile la donazione di sé in un impegno ecologico. (...) È molto nobile assumere il compito di avere cura del creato con piccole azioni quotidiane, ed è meraviglioso che l’educazione sia capace di motivarle fino a dar forma ad uno stile di vita” (Papa Francesco, 2015, n. 211).

Come si può evincere, l’attenzione ai piccoli gesti quotidiani che vanno a costituire e a costruire uno stile di vita, di vita buona, sono vivificati dalla coltivazione di “solide virtù”.

Il termine virtù deriva “dal greco *areté* (che) denotava una capacità peculiare, o uno stato qualitativo di perfezione e eccellenza, tanto degli uomini quanto degli animali o delle cose”⁸. Ne consegue come la virtù non rappresenti una semplice ripetizione meccanica di atti irriflessi o esprima una mera padronanza tecnica in merito alla sua esecuzione pratica. Da questo punto di vista, la virtù si radica essenzialmente in un processo intenzionale di costruzione personale, alla luce del quale ciascuno si impegna nel ricercare, con le proprie azioni, la propria eccellenza personale in una costante tensione antropologica di perfettibilità. Ecco perché, come è stato puntualizzato: “Essere eticamente virtuoso non consiste nel saper definire una virtù, o tutte le virtù, neppure saper fare – sapere come si eseguono

⁸ Cfr. voce *virtù* in AA.VV. (2006) *Enciclopedia filosofica*, Vol. XII (Milano, Bompiani) p. 12159.

– i rispettivi atti, quanto maturare la costante inclinazione a compierli” (Millán Puelles, 1789⁷, p. 179).

Alla luce di quanto detto si coglie come la virtù implichi sempre una presa di coscienza circa il nostro impegno personale nella crescita, proprio in quanto essere umani, sollecitando la nostra volontà nel compiere, intenzionalmente e con forza, determinate azioni. Difatti: “la parola 'virtù' deriva da 'forza' (*vis*), (...) nel senso di energia, la forza morale che la volontà necessita allo scopo di amare operativamente il bene superiore quando questo è arduo” (Barrio, 2003, p. 93).

Quali ricadute pedagogiche per l'educazione civica nella scuola?

Alla luce di quanto richiamato nel precedente paragrafo, sono diversi gli spunti di riflessione sul piano pedagogico che si possano avanzare. Dopotutto, dovremmo sempre tenere bene a mente che, nell'educazione civica, il *sostantivo educazione* diventa centrale e cardinale per quanto concerne anche la cittadinanza, la quale, come si evince, deve pensarsi e configurarsi all'interno di un percorso e di una progettazione chiaramente connotata in senso *educativo*.

Il *primo spunto* di riflessione e di rilancio si radica nell'invitare studenti e studentesse ad una riflessione forte, e quindi a maturare anche una presa di coscienza decisa su quanto sia decisivo nella vita prendersi cura della nostra casa comune. Problematica che sta particolarmente a cuore al mondo giovanile: si pensi, ad esempio, alle iniziative *Fridays for Future* che hanno visto la mobilitazione e la partecipazione di moltissimi giovani sulle tematiche ambientali. Senza voler entrare nel merito dell'iniziativa, quello che può essere rilevante segnalare è la potenziale *convergenza e sensibilità* su queste tematiche fra mondo degli adulti e delle istituzioni (docenti e scuola in particolare) e quello giovanile (preadolescenti e adolescenti).

Diventa compito primario della scuola sviluppare percorsi di educazione civica approfonditi che invitino a pensare in maniera critica le nuove generazioni, ma anche gli adulti stessi, su quanto sia complessa questa tematica. Del resto, si vincola l'analisi ambientale ad una rinnovata riflessione antropologica, con una chiara valenza etica, nella custodia di un bene comune socialmente condiviso. Tutto questo impone uno sforzo non soltanto progettuale, ma anche di studio e di ricerca allo stesso collegio dei docenti: uno sforzo progettuale in modo tale che possano costruire insieme e sapientemente intrecciare una visione coerente da poter offrire.

Il *secondo spunto* di riflessione si configura nella necessità di pensare ad alcuni momenti di attuazione pratica e di formazione di abiti virtuosi in merito all'educazione civica, la quale, non si dimentichi, “contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità” (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>).

Sicuramente, questo insegnamento non può rappresentare l'unica sorgente formativa (difatti si utilizza il verbo contribuire). Tuttavia, nel significato del “contribuire” viene chiaramente implicato il ruolo attivo e di sostegno *tangibile* che deve essere offerto per questa costruzione in merito alla cittadinanza. Probabilmente, questa costituisce la sfida educativa per eccellenza per la scuola che si troverà a proporre questo nuovo insegnamento, il quale entra stabilmente come insegnamento curricolare per tutte le scuole di ogni ordine e grado proprio a partire da questo anno scolastico 2020-2021.

Al contempo, potrebbe anche essere l'occasione per perfezionare il patto di corresponsabilità scuola-famiglia, come anche rinforzare l'apertura verso il territorio, il mondo associativo e del volontariato.

CONCLUSIONI

Giunti alla fine di questo contributo, come ultimo rilancio conclusivo, si vuole sottolineare la grande fecondità pedagogica che l'Enciclica *Laudato si* potrebbe offrire ad un insegnamento di educazione civica. Questa convinzione è sostenuta da diverse ragioni che sono state anche richiamate nelle pagine precedenti, e che verranno in parte riproposte sotto altra luce.

La *prima ragione* si ravvisa nella *poliedricità dei contenuti* della *Laudato si*: il testo, infatti, affronta molteplici questioni, intrecciate fra loro, che potrebbero davvero interessare gli ambiti di studio e di ricerca di molti docenti della scuola secondaria, alla luce dell'apporto disciplinare peculiare. Al riguardo, potrebbe essere davvero arricchente che i docenti del consiglio di classe possano riflettere congiuntamente e approfondire come comunità di apprendimento questo testo, impegnandosi in una progettazione pensata e vissuta in una dimensione sinergica e trasversale. Sono altrettanto evidenti le difficoltà realizzative di quest'auspicio: tuttavia, qualora anche a livello Ministeriale si provvedesse ad un investimento economico e progettuale significativo, anche nelle singole scuole l'educazione civica potrebbe attecchire nella sua grande valenza educativa e straordinaria forza culturale.

La *seconda ragione* è la seguente: nelle *Linee Guida della legge*, come si è visto, *lo sviluppo sostenibile* identifica il secondo dei tre nuclei concettuali fondamentali individuati (oltre a Costituzione e Cittadinanza digitale). Come si è avuto occasione di mostrare, la *Laudato si* intercetta e pone in analisi l'ecologia integrale e lo sviluppo sostenibile in moltissimi richiami e passaggi del testo, offrendo, in tal senso, un ottimo piano di riflessione su cui far convergere l'attenzione.

La *terza*, e ultima, *ragione*, si chiarifica nel fatto che, sia la Legge n. 92, sia la *Laudato si* pongano in grande risalto *la formazione di abiti virtuosi e buone pratiche*. Queste ultime sono la linfa vitale per poter maturare ed esprimere una cittadinanza attiva e responsabile.

BIBLIOGRAFIA

- Alfieri, S., Bignardi, P., Marta, E. (2019). *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*. Milano: Vita e Pensiero.
- Balduzzi, E. (2012). *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Id. (2019). Affettività e ricerca di senso nella crescita. Alcune note educative a margine della condizione giovanile in Italia. *Pedagogia e Vita*, 77, 2, pp. 117-128.
- Barrio, J.M. (2003). *Cerco a la ciudad. Una filosofía de la educación cívica*. Madrid: Rialp.
- Bauman, Z. (2007). *Vite di Scarto*. Roma-Bari: Laterza (tr. it. *Wasted Life. Modernity and its Outcasts*).
- Birbes, C. (2019). Verso un'abitanza sostenibile. *Attualità Pedagogiche*, 1, 1, pp. 16-23.
- Giuliodori, C., Malavasi, P. (2019). *Ecologia integrale*. *Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero
- Mari, G. (2007). L'educazione alla cittadinanza tra avvaloramento dell'individuo e istanza comunitaria. In Vico, G. (ed.). *Orientamenti per educare alla cittadinanza* (pp. 67-86). Milano: Vita e Pensiero.
- Id. (2013). *L'educazione come sfida della libertà*. Brescia: La Scuola.
- Id. (2014). *Scuola e sfida educativa*. Brescia: La Scuola.
- Id. (2019). *La relazione educativa. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Millán Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- G.U. Legge n. 92 (2019). *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>).
- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*.

(https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306).

Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>).

Papa Francesco (2013). *Evangelii gaudium*. Milano: San Paolo.

Id. (2015). *Laudato siè. Sulla cura della casa comune*. Testo integrale con la guida alla lettura di Cristina Simonelli. Trento: Piemme.

Id. (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Guida alla lettura di Maurizio Gronchi. Bologna: EDB.

Vico, G. (2009). *Emergenza educativa e oblio del perdono*. Milano: Vita e Pensiero.

Id. (2010). *Perché sciupare la spiritualità dei giovani?*. Milano: Vita e Pensiero.

Id. (2019). *Non lasciatevi rubare la speranza. L'orizzonte educativo di Papa Francesco. Prefazione di Claudio Giuliodori*. Catanzaro: Rubettino.

Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale

New pedagogical perspectives for an education in democratic and social citizenship

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Italia, vito.balzano@uniba.it

ABSTRACT

“La cittadinanza è uno status concesso a coloro che sono membri effettivi di una comunità. Coloro che possiedono tale status sono uguali nel rispetto dei diritti e dei doveri inerenti al nostro status. Non c’è un diritto universale che determina tali diritti e doveri, ma esistono società in cui la cittadinanza è una istituzione che si sviluppa e crea l’immagine di un’ideale cittadinanza con cui misurare i risultati raggiunti e verso cui indirizzare le proprie aspirazioni. L’impulso a seguire il percorso indicato è così pianificato al fine di creare piena equità, di arricchire l’essenza fondamentale che costituisce lo status, e di aumentare il numero delle persone cui lo status è concesso” (Marshall, 1964, p. 18). Con queste parole Thomas Humphrey Marshall è stato il primo a individuare nel principio di cittadinanza, e in particolare nella sua riformulazione temporale, una innovativa e determinante chiave di lettura per l’interpretazione degli scenari evoluti dello stato di benessere.

Muovendo dall’eredità dell’Autore, nel presente contributo si cerca di andare oltre il semplice significato giurisprudenziale del termine cittadinanza, che lega la persona cittadino alle istituzioni che rappresentano lo Stato in un vincolo di diritti e doveri, provando a riflettere pedagogicamente su un nuovo percorso di educazione alla cittadinanza che affondi le proprie radici in un rinnovato sistema di welfare partecipativo.

ABSTRACT

“Citizenship is a status granted to those who are actual members of a community. Those who have such status are equal in respect of the rights and duties inherent in our status. There is no universal right that determines these rights and duties, but there are societies in which citizenship is an institution that develops and creates the image of an ideal citizenship with which to measure the results achieved and towards which to direct one's aspirations. The impulse to follow the indicated path is thus planned in order to create full equity, to enrich the fundamental essence that constitutes status, and to increase the number of people whose status is granted" (Marshall, 1964, p. 18). With these words Thomas Humphrey Marshall was the first to identify in the principle of citizenship, and in particular in his temporal reformulation, an innovative and decisive key reading for the interpretation of the evolved scenarios of the state of well-being. Moving from the author's legacy, in this contribution we try to go beyond the simple legal meaning of the term citizenship, which binds the citizen person to the institutions that represent the state in a bond of rights and duties, trying to reflect pedagogically on a new path of education to citizenship that sinks its roots in a renewed system of participatory welfare.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Education; Citizenship; Welfare; Participation; Community

Educazione; Cittadinanza; Welfare; Partecipazione; Comunità

PREMESSA

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” (Balzano, 2017, p. 50). 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. Per comprendere a fondo un concetto tanto essenziale quanto sottile nella sua definizione propriamente educativa, dobbiamo necessariamente soffermare il focus d’attenzione sulla questione singolare e più precisamente sul senso del rispetto. La singola identità, unica in sé, e che rappresenta la prima forma di riconoscimento dell’io, richiede una prima e fondamentale questione che mira al riconoscimento prima e al rispetto poi della stessa. Rispettare sé stessi riconoscendosi come unici e caratterizzanti significa riuscire, in un secondo passaggio, consequenziale nelle scienze educative, a riconoscere l’altrui persona come unica e caratterizzante, fondando il tutto sulla categoria del rispetto. Questo passaggio essenziale della pedagogia rappresenta uno dei fondamenti utili alla costruzione di una nuova idea di pedagogia sociale. “In questi ultimi anni, caratterizzati da un consistente fenomeno migratorio che ha portato e porterà sempre più al consolidamento di società multietniche e multiculturali, l’educazione alla cittadinanza non dovrebbe prefiggersi l’obiettivo di trasmettere il senso di appartenenza nazionale, ma piuttosto diffondere la consapevolezza dei diritti e dei doveri indispensabili alla convivenza in una società complessa e articolata che si fonda sul principio di responsabilità” (Pazzaglia, 2003, pp. 80-83).

VERSO UNA NUOVA IDEA DI CITTADINANZA DEMOCRATICA E SOCIALE

Nell’istanza del rinnovamento qualitativo del vivere insieme in una società a bassa coesione sociale, e in un periodo storico caratterizzato dal pluralismo dei valori e delle culture, assume rilevanza una nuova forma di cultura democratica fondata sull’ampia articolazione del nesso tra responsabilità e cittadinanza. Il termine democratico, che accompagna il concetto di cittadinanza, rinvia da una diversa valutazione del contesto sociale e civile oggi inteso come luogo necessario per affermare i principi legati ai diritti dell’uomo. Quando ci riferiamo al termine cittadinanza, invece, secondo l’accezione più recente di stato personale, sociale e civile afferente all’esercizio decentrato della democrazia, facciamo riferimento a quel diritto diffuso a tutti coloro che fanno parte di una comunità civile e sociale e a quel cittadino disposto a crescere in termini di responsabilità democratica. Alla luce di quanto analizzato diventa importante avviare una riflessione su di una nuova prospettiva di ricerca pedagogica che miri a ridefinire, o almeno aprire, un nuovo orizzonte nelle sfide sociali dell’educazione, basandosi necessariamente sugli assunti classici delle scienze dell’educazione e sui modelli educativi caratterizzanti della pedagogia sociale. Il rapporto tra l’educazione e la democrazia, fondamento del pensiero deweyano, ci restituisce in una breve rilettura elementi essenziali di

possibile costruzione, o sarebbe più giusto parlare di ricostruzione, di un'idea di cittadinanza fondata su una persona attore di responsabilità.

La filosofia di Dewey, come suggerisce Rorty, è un tentativo sistematico di temporalizzare ogni cosa, di non lasciare nulla nell'immobilità. Questo significa abbandonare il tentativo di trovare un quadro teoretico di riferimento all'interno del quale valutare i progetti per il futuro dell'uomo. "La fantastica speranza di Dewey era che gli eventi futuri avrebbero reso obsoleto ogni quadro proposto in precedenza. Ciò che temeva era la stasi: un tempo nel quale ciascuno ha la certezza che il compito della storia è stato portato a termine, un'età fatta per gli spettatori piuttosto che per gli individui agenti, un paese nel quale le discussioni tra destra e sinistra non trovano più ascolto" (Rorty, 1999, pp. 30-31). Le tesi deweyane sono centralissime particolarmente oggi nella crisi della democrazia. Si pensi, a questo proposito, alle tesi secondo le quali "la democrazia rappresentativa sia ormai al tramonto, poiché siamo entrati in una fase nuova in cui contano le *lobbies*, i *leaders* populistici, i sondaggi di opinione e le commercializzazioni della cittadinanza" (Elia, 2017, p. 145). È stato lo stesso Dewey, infatti, a fissare la democrazia secondo un'idea regolativa guardando ai suoi valori alti, che oggi risultano da integrare col pluralismo culturale più complesso, con la critica dei media, con il diritto-ai-diritti e con la metamorfosi della rappresentatività.

Nei contesti sociali complessi, come quello nel quale quotidianamente viviamo e agiamo, diventa 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, 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 Tramma definisce "educazioni altre" (Tramma, 2019, p. 111), i cui contenuti, le prassi, il peso mutano 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.

Esiste un luogo politico, culturale e relazionale dove si intrecciano e interagiscono numerose storie, anche molto differenti tra loro, che in ogni caso contribuiscono a connotarlo come luogo dell'insicurezza. È il contesto nel quale si inserisce, in modo pressoché totale, la crisi dell'educazione sociale: la caduta rovinosa del sistema di garanzie pubbliche nei confronti dei settori più fragili della popolazione, le vecchie e nuove povertà, le trasformazioni sociali che hanno reso difficile trovare dei solidi punti di riferimento, l'incontro con l'alterità ritenuta in sé minacciosa, la guerra tra poveri che è diventata guerra tra diverse identità religiose e etniche, tutti tratti di una crisi, per molti versi epocale, che diviene centrale nella riflessione pedagogica moderna. L'attualità di una simile analisi, utile a ridefinire la stessa idea di cittadino del terzo millennio, è rintracciabile anche in quanto, ad esempio, riporta l'editorialista Ezio Mauro sul quotidiano la Repubblica il 5 febbraio del 2018, a proposito dell'episodio di Macerata, quando un italiano aprì il fuoco contro persone di colore: "Prima con la separazione crescente tra rappresentanti e rappresentati, poi con il rifiuto della politica come strumento per garantire sicurezza nella democrazia, quindi con il venir meno dello scambio tra tutela e libertà, che era all'origine del patto tra cittadino e Stato moderno. Infine, lo smarrimento di fronte alle emergenze dell'immigrazione, della crisi del lavoro, del terrorismo islamista, un'onda congiunta troppo alta per essere controllata dai governanti nazionali, perfetta invece per allargare l'inquietudine, disperdere il sentimento repubblicano in tante solitudini isolate, trasformare il cittadino in individuo dimenticato [...] È il segno di una regressione evidente, che porta il cittadino a rinunciare a tutti gli

strumenti d'intervento costruiti in decenni di democrazia e di storia nazionale della convivenza, per precipitare nel pozzo primordiale della pistola e dell'agguato" (Mauro, 2018).

Un'analisi lucida, quella prodotta dal giornalista, che evidenzia qualcosa che lo stesso aveva già sottolineato in modo forte in un precedente passaggio, circa due anni prima, a proposito dell'episodio di Goro, quando gli abitanti del paese si opposero all'arrivo di dodici donne immigrate coi loro figli: "Dovrebbe farci riflettere il fatto che l'unica volta in cui il paese si sente comunità, agisce insieme, trova un'espressione collettiva, è davanti alla notizia che arriveranno dodici richiedenti asilo [...] La superficie sottile della civiltà italiana si sta sciogliendo nei punti più deboli della nostra geografia sociale, i piccoli centri della lunga periferia italiana, i paesi di montagna e di campagna, le isole ghettizzate all'interno delle grandi città" (Mauro, 2016). Una percezione di insicurezza che si trasforma in elemento portante nella costruzione del cittadino moderno e che trova terreno fertile nell'ultimo gradino della scala sociale, lì dove è sceso il cittadino medio per confrontarsi, e quindi sfidarsi, con il richiedente asilo che bussava alla propria porta. È l'ultima espressione del welfare state, nato in origine come forma di solidarietà, come strumento di emancipazione e di integrazione, dunque di cittadinanza, diventato simbolo di divisione e di identità, quasi fosse un privilegio da consumare soltanto noi, al riparo da occhi stranieri.

La paura, la percezione diffusa di insicurezza, la domanda securitaria, il crearsi uno zoccolo duro sul quale fare affidamento, rappresenta la panacea del cittadino moderno; la gente ha paura perché l'ambiente di apprendimento è fertile a una dinamica quanto meno errata: il cittadino, oggi, vede con i propri occhi furti, scippi, o altri atti delinquenziali, e li associa alle difficoltà quotidiane, ai ritardi dei treni, al caos del traffico, alla disorganizzazione della propria città, dando una interpretazione del mondo che è frutto di una minuta esperienza. La sfida per il cittadino del terzo millennio risiede esattamente in questo cambio di direzione, di interpretazione, di significati del vissuto, in una scala valorale e ermeneutica che vede la pedagogia impegnata in prima fila nel ridefinire le priorità educative, i contesti, gli accadimenti, ma soprattutto la diversità delle culture, perché come ricorda Santerini "l'educazione nasce in forma culturale, si sviluppa e si riproduce in una società, produce a sua volta nuovi modelli culturali che vengono trasmessi e modificati nel tempo. Non avrebbe senso, quindi, parlare di cultura ma solo di culture al plurale, che si sviluppano dentro determinati ambienti sociali in una continua interazione" (Santerini, 2019, p. 26).

PROSPETTIVE DI WELFARE RELAZIONALE NEL POST-MODERNISMO

L'irriducibile pluralità delle esperienze educative, oggi più che in passato, rappresenta il più realistico punto di partenza per un'analisi nuova circa la figura professionale dell'educatore contemporaneo. Infatti, queste esperienze presentano diversi gradi di formalizzazione, intenzionalità, progettualità, consapevolezza, ma anche capacità adattiva e trasversalità nella pratica educativa; non solo caratteri positivi, però, lì dove spesso intenzioni e obiettivi si presentano tra loro conflittuali o antagonisti, determinando nei soggetti coinvolti una difficile quanto farraginoso ricerca di convivenza e equilibrio. Il peso diverso delle esperienze educative, però, contribuisce in misura assai differente alla formazione dei soggetti, a seconda dell'importanza attribuita ad ogni azione che, spesso, è dichiarata dall'esperienza stessa. Quando un'esperienza si può definire formativa? E quanto, in termini pedagogici, questa può essere ricompresa in termini quantificabili? Tanto la sfera familiare, quanto quella scolastica, ma anche nelle esperienze strutturate, la risposta pratica all'interrogativo rappresenta un punto di svolta nella ridefinizione della figura dell'educatore e nel suo possibile legame – o per meglio dire relazione – con le azioni di pratica educativa all'interno, nella moderna idea di welfare a carattere relazionale. Un tema complesso che, per molti aspetti, rappresenta un problema proprio della pedagogia, lì dove l'educazione e la relazione diventano i due elementi

fondativi dello sviluppo moderno di politiche di benessere orientate sul rapporto interpersonale nel contesto di comunità.

Muovendo l'analisi delle esperienze tradizionali del mondo educativo, dai sistemi classici formali, non formali e informali, il senso dell'analisi proposta mira a individuare possibili nuovi spazi all'interno dei tre macro contesti educativi per eccellenza: la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Esiste, inoltre, ed è bene quanto meno citarla, una precisa distinzione tra azione educative intenzionali e azioni educative non dichiaratamente intenzionali. L'idea, quindi, di riqualificare un'azione educativa, una esperienza, secondo quanto su indicato rappresenta la vera sfida, la nuova sfida, per ridefinire la figura professionale dell'educatore in quanto attore formato e qualificato, in grado di fronteggiare le diverse sfide della contemporaneità ma, soprattutto, di sfidare in pratica le problematiche educative che la modernità presenta; non solo, quindi, un educatore pronto alle sfide racchiuse nei luoghi principali dell'educazione, come la famiglia e la scuola, ma anche un professionista in grado di fare pratica educativa in contesti complessi e nuovi, tracciando una nuova mappa delle esperienze educative che considera l'insieme delle esperienze collettive la traccia reale dell'esistenza e il riferimento principale per sviluppare e progettare nuovi percorsi educativi. I luoghi e i tempi dell'educazione si presentano come contesti differenziati, "ciascuno dei quali riveste un ruolo specifico e una originale funzione", e dall'uno all'altro di questi contesti varia il grado di intenzionalità e formalizzazione (Frabboni, Pinto Minerva, 1999, p. 64). Il carattere ermeneutico delle esperienze educative diventa elemento necessario e possibile per riformulare percorsi formativi utili a fronteggiare la crescente crisi dei maggiori contesti e luoghi: famiglia, scuola e gruppo dei pari. A questi si aggiungono, poi, anche delle variabili che mutano spesso l'interpretazione dell'esperienza educativa stessa, come ad esempio il rapporto con i mezzi di comunicazione di massa, spesso etichettati come diseducativi, ma che in realtà rappresentano una variabile imprescindibile per riformulare una nuova idea di educatore. Dalla radio alla televisione, giungendo fino a internet e all'avvento e diffusione dei social network, il mondo dell'educazione oggi deve necessariamente guardare con maggior attenzione all'evoluzione dei modelli propinati dai nuovi sistemi di comunicazione, lì dove il legame tra educazione e comunicazione sta diventando sempre più fitto e complesso. La standardizzazione dei comportamenti diffusi, derivanti da un certo utilizzo della pubblicità in televisione, come ricorda Cambi (1995, p. 527), depaupera o sostituisce l'intelligenza verbale concettuale, logica, con notevoli rischi per la cultura e l'identità psichica dei soggetti, regolando mode, consumi, modelli di comportamento attraverso la visione reiterata e il godimento immediato che essa produce.

Il lavoro, altra variabile da porre sotto la lente d'ingrandimento, diventa educativo perché è educativa la cultura dell'organizzazione nella quale i soggetti, a diverso titolo, operano, una cultura che spesso dichiara e persegue i propri intenti educativi esplicitando e premiando le caratteristiche del lavoratore ideale, quello dedito all'idea di lavoro buono esplicitata a più riprese da Rossi: "il lavoro buono è preziosa esperienza di soggettivazione, in quanto liberante e realizzativa, creativizzante e valorativa. È vicenda di coinvolgimento, provocazione e pratica delle diverse componenti della personalità», e si differenzia da quello cattivo quando si materializza come «evento di frustrazione, discriminazione, emarginazione» (Rossi, 2014, p. 108).

Il concetto di Welfare State, sempre più attuale nelle ricerche moderne, anche nelle scienze dell'educazione, appartiene a una cultura sociale e politica che muove i suoi passi da molto lontano. In tempi più moderni, il termine, così denso di significati e prospettive, è entrato a far parte del linguaggio comune della politica, tanto da essere utilizzato per definire un Ministero che si occupa di tutto quello che riguarda il sociale, con un'attenzione particolare, ma non esclusiva, all'assistenza per coloro che si trovano in situazioni di difficoltà. Nel tempo, però, il solo studio sociale e politico del

termine e delle sue evoluzioni, ha prodotto una profonda crisi, specialmente nell'aspetto pratico. In molti hanno sostenuto, a ragione, l'importanza del contributo di altre discipline nella strutturazione e programmazione di una politica di welfare in grado di sopperire alle lacune dello Stato sociale della Repubblica.

La crisi del Welfare State¹ ripropone in maniera precisa il rapporto tra pedagogia e politica, evidenziando come in ogni epoca storica questo si sia caratterizzato per un momento di riflessione, proprio della pedagogia, intrecciato con la dimensione politica che, diversamente, ha caratterizzato il piano sociale, dando all'educazione quel tassello mancante, ovvero quell'incapacità di situarsi in un preciso progetto (Balzano, 2017, p. 50). Il sistema di welfare relazionale tradizionale, fondato su rapporti interpersonali sempre più forti, ha posto le basi per l'evoluzione della moderna idea di welfare di comunità, lì dove lo spazio educativo, il luogo dove si sviluppa il progetto educativo, diventa terreno fertile per comprendere e interpretare, in chiave pedagogica, i moderni rapporti caratterizzanti la società liquida (Bauman, 2011). Il cosiddetto *targeting* è divenuto, nell'ultimo decennio, un elemento chiave nell'elaborazione delle politiche sociali e ha attraversato, con differente intensità, tutti i modelli precedentemente esposti. Fanno eccezione i welfare scandinavi che, in virtù di una robusta impalcatura di tipo universalistico storicamente consolidata, riescono a esserne quasi completamente immuni. Essi, di fatto, limitano la presenza di fenomeni di selettività solo in termini di declinazioni comunitarie, tendenti a consolidare il benessere dell'intera popolazione secondo la radicata cultura della 'casa di tutti' e non solo dei bisognosi.

Restringendo il campo di analisi del welfare di comunità, utilizzando l'esperienza storica dei diversi approcci, da quello societario al welfare mix, o il secondo welfare, quello plurale radicale e, infine, quello generativo, ci troviamo a dover affrontare un campo sicuramente ricco di esperienze ma, specialmente in campo educativo, si tratta di approcci che aprono comunque all'esterno, con tutti i rischi del caso. L'apertura del welfare a soggetti esterni al perimetro pubblico e provenienti dalla sfera del mercato, delle associazioni intermedie e della famiglia, comporta necessariamente il ripensamento dell'intero rapporto, della relazione, che intercorre tra gli attori specializzati, gli educatori, e tutti gli altri interpreti (genitori, insegnanti, ecc.). Le esperienze di welfare di comunità, infatti, risultano essere molto eterogenee e oscillano dalla semplice aggregazione della domanda a vere e proprie forme di mutuo aiuto, fino a forme di collaborazione attiva. Quello che vi è alla base di questo approccio è che facendo leva sulle risorse delle famiglie e delle comunità, e mettendole in dialogo tra loro, si produca qualcosa in più della somma dei singoli addendi. Tutto ruota, perciò, intorno a beni relazionali, cioè a cose che hanno un valore che consiste, sostanzialmente, nell'essere in grado di modificare la relazione tra i soggetti coinvolti, dando vita a forme interpersonali basate sulla fiducia, sulla reciprocità, e sulla condivisione di responsabilità. Nasce così l'idea di beni di comunità, collaterale al welfare di comunità, che divengono parte integrante ed essenziale per lo sviluppo della nuova idea di benessere, essendo la logica del welfare definita proprio nell'offrire supporto a condizioni di fragilità individuale attraverso una mediazione collettiva (Gherardi, Magatti, 2014).

Dalle premesse di un welfare relazionale, incardinato nei costrutti propri della pedagogia sociale, secondo cui "tutti i soggetti del privato sociale collaborano e coordinano i propri sforzi per la costruzione di nuove legature, di nuove trame tra gli attori coinvolti" (Balzano, 2017, p. 108), nasce una idea di comunità nuova e altra rispetto alla visione classica ma che, da questa stessa, recupera un punto di partenza fondamentale: siamo di fronte a un agire pratico, intenzionale e, non di meno,

¹ Tema ampiamente dibattuto all'interno del LIII Convegno di Scholè, *L'educazione nella crisi del Welfare State*, La Scuola, Brescia 2015.

responsabile, che presuppone un donarsi non solo in chiave materiale ma, soprattutto, da un punto di vista etico. Partecipare attivamente alla comunità di appartenenza, quindi, secondo una pratica che presuppone un agire responsabile dotato di senso (Flores d'Arcais, 1987).

Nella società contemporanea, però, la domanda educativa in seno alla pratica relazionale verte proprio sulla possibilità, in verità urgente, di comprendere quale tipo di rapporto possa insistere tra una evoluzione culturale e sociale della persona e, di contro, lo sviluppo autentico del soggetto stesso quando è impegnato in rapporti d'amore e di amicizia, autentici, liberi, profondi. Il saper dare e il saper ricevere, in questa sede, si inseguono nell'umano di ogni soggetto in termini d'amore o di amicizia. È la mancanza di disponibilità del singolo a ricreare delle situazioni differenti nei rapporti tra soggetti: sembra, infatti, che la modernità, con la sua carica di razionalità e certezza, allontani la persona dalla ricerca dell'incontro e del legame, carichi d'affettività, soggettività, incertezza. L'uomo ha difficoltà a volersi bene, ancor prima del voler bene ad altri: rischia di non riuscire a sprofondare dentro sé stesso, sfondando invece il proprio fondamento. Il nodo è la relazione interpersonale che, per dirla con Bertolini, "è una delle prospettive sulle quali si fonda l'atto educativo: la persona dell'educatore è uno strumento pedagogico (vivere con, fare con), il rapporto è continuativo, la quotidianità è usata in modo consapevole e programmato" (2015, p. 247).

La progettualità rappresenta la dimensione più vicina al senso di pratica educativa, perché si fa linguaggio di traduzione dell'azione dell'educatore. L'educazione ha sempre un nesso - dal quale difficilmente si può trascendere - con le domande sul valore e sul senso, in quanto per la sua specificità si pone con la pretesa di essere opera e/o azione di umanizzazione di un soggetto: nasce sempre come proposta di un certo ideale etico di umanità, anche quando si volessero proporre delle mete all'azione di un soggetto, che escludessero per principio l'esistenza di ideali ragionevolmente sostenibili di umanità. La pedagogia, di conseguenza, dovrà assumere, per comprendere la realtà dell'educazione, tali questioni sui valori e sul senso per l'esistenza umana; e la riflessione sul suo specifico codice epistemologico dovrà giustificare la struttura propria di una scienza umanisticamente intesa. Da qui la traduzione in pratica delle teorie educative, non già come terreno fertile di nuove teorie, ma come humus di verifica, di validazione, della dottrina in azione.

La pratica educativa, però, deve provare a strutturarsi attraverso un percorso di sintesi tra le numerose stimolazioni della società contemporanea, barcamenandosi tra un presente sempre più frammentato, una realtà parcellizzata, che mina non solo i rapporti sociali, ma anche le dinamiche interpersonali all'interno dei principali contesti educativi, come la famiglia, ma anche nelle macro-aree come la comunità di appartenenza. Il problema deriva dalla difficoltà, specie in ambito familiare, di raccontarsi e narrarsi, e questo provoca una distorsione nella costruzione identitaria dei nuovi cittadini che andranno a far parte della comunità nella quale si svilupperanno relazioni e pratiche educative. Bruner, per esempio, assegna un ruolo fondamentale al pensiero narrativo per la sua funzione di attribuzione e costruzione di un ordine significativo al mondo e alle esperienze: noi organizziamo la nostra esperienza e i ricordi principalmente sotto forma di narrazione (Elia, 2017, p. 92). L'educare a raccontare e a raccontarsi, mettendo in atto le modalità dell'ascolto empatico, così come raccontato da Ricoeur, rappresenta una condizione privilegiata da offrire ad ogni persona, per potersi conoscere e comprendere; l'esistenzialismo relazionale di cui parla l'Autore, afferma, infatti, che la persona non può sussistere isolatamente e indipendentemente dall'altro. L'altro da sé diventa il termine di riferimento fondamentale per consentire alla persona stessa di esistere come tale. L'altro costituisce il mezzo di confronto, il luogo entro il quale permettere ad ognuno di scoprirsi, di conoscersi e di agire. In questa sede, quindi, la famiglia costituisce un contesto educativo e relazionale indispensabile per la trasmissione delle eredità e la formazione delle identità. Essere parte di una storia familiare conferisce la sicurezza di non essere soli, di avere dei riferimenti, certamente da elaborare con

atteggiamento critico e da rinnovare, ma comunque incoraggianti. Questa, inoltre, rappresenta il luogo di massima espressione della singolarità ma, anche, il contesto di sviluppo più adatto della personalità relazionale, quell'elemento indispensabile per entrare in rapporto con gli altri all'interno della comunità. Modelli relazionali genitoriali volti alla condivisione e alla complicità, modelli educativi volti a fornire esempi pratici, a stimolare l'analisi critica, a contenere le difficoltà, a differenziare le soggettività e a condividere le esperienze, stili comunicativi centrati sulla trasparenza e sulla condivisione tarati e rivolti alla capacità di comprensione dei figli, dinamiche relazionali centrate sul dialogo empatico, sulla ricerca dell'affetto, hanno rappresentato elementi caratterizzanti le pratiche buone che hanno favorito l'evoluzione positiva di queste famiglie e che hanno reso possibile un cambiamento trasformativo (Ibid., p. 100).

Il convincimento che la famiglia ipermoderna (Rossi, 2017, p. 119), anche nelle condizioni attuali, sia realtà dotata di singolari e insostituibili funzioni, sia titolare di notevoli possibilità circa la maturazione umana e spirituale dei suoi componenti sollecita ad auspicarne la nascita, la promozione, la difesa e il sostegno, affinché sia sempre capace di esercitare i suoi diritti e di assolvere i suoi doveri, in special modo quelli educativi, abbia coscienza della sua funzione nella società, prenda consapevolezza della sua dignità e delle sue potenzialità, dei suoi compiti e dei suoi impegni, dei suoi diritti e dei suoi doveri, delle sue risorse e delle sue ricchezze e le metta a disposizione della società, si renda conto della propria possibilità, capacità e responsabilità evolutiva.

Una nuova idea di pratica educativa, perciò, è il risultato più auspicabile, e quello che la pedagogia prova da tempo a costruire, declinandola all'interno di un modello di welfare di comunità, in forte ascesa nella società contemporanea, che delinea una diversa definizione di azione da compiere: azione che deve essere compiuta ma anche azione inevitabile che, se non viene posta come oggetto di attenzione non per questo non viene compiuta (Elia, 2015, p. 69). Una pratica educativa che sarà, certamente, pratica di dignità poiché fondata sul rispetto, dovuto alla persona non in quanto specie umana avente una particolare dignità tra le altre specie, ma per la titolarità della persona a dare pienezza ai propri atti personali.

EDUCARE ALLA CITTADINANZA² OGGI: QUALI PROSPETTIVE?

Il senso di "cittadinanza" che lo stesso Marshall, a metà Novecento, aveva definito "sociale" (1964), apre la riflessione circa una questione non solo formale, non meramente teorica, che interessa la pratica educativa, e quindi gli attori in gioco, i quali mutano la propria azione in base all'evoluzione socioculturale della comunità e alla trasformazione degli spazi educativi interessati (Balzano, 2019, p. 220). Il richiamo, in questo passaggio, a una pedagogia attraversata da - e attraversante - tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona. "Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori:

² Per un approfondimento maggiore sull'educare alla cittadinanza sociale oggi si rinvia al contributo monografico: V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.

la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano" (Cerrocchi, Dozza, 2008, pp. 17-18).

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, si pone per la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita. Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Elia, 2016, pp. 11-12). Una progettazione, quindi, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modificata rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della *liquidità* (Bauman, 2010) delle relazioni interpersonali.

Le prospettive pedagogiche individuate circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti *per* qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere attore di speranza, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro con le dinamiche e gli occhi di un minore, di fiducia e di supporto per gli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di responsabilità (Jonas, 1990) e partecipazione.

La scuola, ad esempio, rappresenta un ambiente assolutamente fecondo di identità e di incontri, a patto che sia percepito e intenzionalmente costruito per questi fini. Tra gli ostacoli a una proficua e costruttiva convivenza nella scuola ma anche nelle relazioni sociali che si sviluppano in altri contesti, vi è la difficoltà di armonizzare visioni e stili di vita diversi all'interno di una società multietnica e multiculturale, in cui coesistono non sempre interagendo, ma spesso scontrandosi, idee politiche, pratiche religiose e atteggiamenti quasi opposti. Il fanatismo, il particolarismo, la delinquenza organizzata, il terrorismo internazionale, le minacce nucleari e ambientali, il rischio di catastrofi, creano negli individui e nei gruppi insicurezza, sospetto e paura. Ciò indebolisce a livello globale la possibilità di vivere insieme, impegnandosi in uno sforzo reciproco di conoscenza, comprensione e coscienza critica.

Convivere significa rendere la vita reciprocamente accettabile e soddisfacente, stabilire reali condizioni di comprensione e relazione fra soggetti di culture diverse. Significa sapersi collegare con gli altri e verificare la possibilità di creare uno stesso percorso di senso. Siffatta condizione si fonda sul "riconoscimento reciproco" (Anolli, 2011, p. 64) come premessa fondamentale per stabilire la propria identità, sul rispetto inteso come considerazione dell'altro, del suo spazio di vita e della legittimità dal suo punto di vista. Purtroppo, però, la scuola risente di modelli socioculturali che contrastano con questi principi, creando disconnessioni che vanno a discapito tanto dell'identità quanto dell'alterità. Gli effetti di questi modelli socioculturali, quindi, sono particolarmente evidenti nel campo delle relazioni intergenerazionali, dove si è progressivamente diffusa l'idea che l'uguaglianza si preservi annullando le differenze, a partire dalla linea verticale del rapporto adulto-minore.

Su questo telaio, i fili di trasmissione intergenerazionale sono stati sciolti e poi riallacciati intorno a una presunta democratizzazione dei ruoli che di fatto crea anarchia, disorientamento e confusione

rispetto alle proposte educative di cui farsi carico. Per l'adulto, educare significa spesso adeguare le proprie modalità relazionali a quelle proposte dalla cultura dominante; una cultura che, mentre propugna il modello di genitore "amico" del figlio e dell'insegnante "complice" dell'alunno, coltiva la rappresentazione dei minori come soggetti autarchici e indifferenti verso le reti di legami in cui sono inseriti (Pati, 2008). La crisi del contesto familiare, quindi, gioca un ruolo determinante nella costruzione del cittadino; fin dai primi anni dell'infanzia, infatti, questi è immerso in una dinamica relazionale oggi sempre più frammentata, priva o quasi di punti di riferimento solidi ed efficaci.

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 perché, 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 (Balzano, 2017, pp. 3-4) 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" (Salmeri, 2015, p. 108).

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 egualitarismo. 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" (De Natale, 2014, p. 84).

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" (Salmeri, 2015, pp. 107-108). La responsabilità permette, quindi, di andare oltre il concetto classico di uguaglianza formale di fronte alla legge, perché diviene fondamento per un'educazione 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'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" (Ibid., p. 17).

L'educazione, in questo scenario, si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali: per via dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo. Sulla scia di questa idea di persona, quindi, il volto delle età

generazionali che abita le pagine della pedagogia più accreditata nel vecchio continente è decisamente distante da quella che popola l'odierna civiltà dei consumi, proprio perché stampa bambini e giovani tramutati in una umanità manichini: creata e impostata culturalmente per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale (Donati, 2013, p. 17). La pedagogia che si sta delineando dalla nostra analisi riflette presupposti teorici orientati a larghi consensi che rinvergono dal vecchio continente ma, al tempo stesso, orientata a combattere sia la cultura mercantile che nega l'identità storico-sociale dei giovani e, di conseguenza, i loro diritti di cittadinanza, sia le pedagogie tolemaiche ideologicamente al servizio dell'odierna società delle globalizzazioni (Sirignano, 2015).

Il recupero della singolarità, dunque, come tensione alla libertà, come orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assiologie; l'idea pedagogica che la sottende è assunta con forza in sede continentale per la sua dirompenza teoretica. Questo perché la pedagogia, in sella alla singolarità, si apre sia alle praterie del possibile, del futuro, dell'utopico, sia alla frontiera ultima del soggetto-persona: il solo in grado di distaccarsi dalle metafisiche che espropriano il corredo esistenziale dell'individuo, nonché dall'illusione romantica di una naturalità individuale quale valore assoluto (Elia, 2016, p. 14).

Di qui l'attualità storico-culturale della singolarità per una pedagogia europea che aspira a legittimarsi come antidogmatica e aperta a quell'altrove dove regna il possibile e l'inattuale. L'umanità del ventunesimo secolo, quindi, dovrà decidere se porre sullo stesso piano di analisi la singolarità e l'interiorità, alla ricerca di un possibile percorso educativo moderno per la costruzione di nuovi percorsi di cittadinanza responsabile (Santelli Beccegato, 2009).

Il diritto alla cittadinanza sociale, perciò, quale proposta di questo breve saggio, diventa elemento di riflessione fondamentale per la costruzione di percorsi educativi orientati a un educare fin dai primi anni di vita. È qui, infatti, che si presta attenzione non solo ai risultati ottenuti, all'efficacia e all'efficienza, ma principalmente alla qualità delle relazioni e pertanto si praticano collaborazione, corresponsabilità, dialogo e rispetto reciproco. La scuola è, pertanto, il contesto formativo nel quale la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità; e non tutte le relazioni che sorgono nel contesto scolastico facilitano la formazione di percorsi educativi orientati alla costruzione di cittadinanza. Questo perché, come ampiamente dibattuto, la base di una relazione che si definisce educativa è costituita dalla disponibilità a uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro in nome della comunità; accettazione della diversità riconoscendola come valore inestimabile; comprensione di tale differenza messa in atto in una ricerca continua di strategie e percorsi migliori, sostenuti dall'impegno e dalla passione per aiutare gli allievi a intraprendere il percorso verso la conquista della propria umanità. Tutti elementi che è necessario sviluppare nei bambini fin dalla prima infanzia, in un contesto sano e collaborativo, ricco di stimoli che possano "tirar fuori" quanto di buono e positivo c'è in ogni persona. di buono e positivo c'è in ogni persona.

BIBLIOGRAFIA

- Anolli, L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2019). *Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità*, (pp. 217-230). In "Pedagogia Oggi", v. 17 n. 1.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini, P., Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.

- Cambi, F. (1995). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.
- Cerrocchi, L., Dozza, L. (2008). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- De Natale, M.L. (2014). Educazione permanente e democrazia: il contributo di M. Nussbaum. In G. Alessandrini (Ed.). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alla capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P. (2013). *Sociologia delle relazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (2017). *Narrare le fragilità familiari*. In “La Famiglia”, 51/261: 91-100.
- Elia, G. (2015). La ricerca pedagogica tra saperi e pratiche educative. In G. Elia (Ed.). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Flores d’Arcais, G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell’educazione*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1999). *Fondamenti di Pedagogia e Didattica*. Bari: Laterza.
- Gherardi, M., Magatti, L. (2014). *Una nuova prosperità. Quattro vie per una crescita integrale*. Milano: Feltrinelli.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*. Trad. it. P.P. Portinaro (Ed.). Torino: Einaudi.
- Kanizsa, S., Mariani, A.M. (Eds.) (2017). *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- LIII Convegno di Scholè (2015). *L’educazione nella crisi del Welfare State*. Brescia: La Scuola.
- Marshall, T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Mauro, E. (2016). *La solitudine dell’indigeno italiano*, in “la Repubblica” - 26 ottobre, Roma.
- Mauro, E. (2018). *Il fantasma dell’uomo bianco*. In “la Repubblica” - 5 febbraio, Roma.
- Pati, L. (2008). L’autorità educativa tra crisi e nuove domande. In L. Parti, L. Prenna (Eds.). *Ripensare l’autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Pazzaglia, L. (2003). L’educazione alla cittadinanza democratica tra identità ed ethos condiviso. In A. Erbetta (Ed.). *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.
- Rorty, R. (1999). *Una sinistra per il prossimo secolo*. Milano: Garzanti.
- Rossi, B. (2014). Il lavoro. In G. Elia (Ed.). *Le sfide sociali dell’educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2017). *Dalla famiglia alle famiglie. Formare genitori competenti*. In “La Famiglia”, 51/261: 117-123.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Santelli Beccagato, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Sirignano, F.M. (2015). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti University Press.
- Tramma, S. (2019). *L’educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.

Educare al *co-sentire* per una cittadinanza attiva e una sostenibilità etica nella comunità territoriale

Educating to *co-feeling* for active citizenship and ethical sustainability in the territorial community

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

La complessità delle reti sociali post-moderne richiede alla progettualità pedagogica di cogliere l'esigenza/urgenza di attivare percorsi di cittadinanza sostenibile attraverso il ripensamento dei suoi possibili fondamenti. Gli studi delle scienze umane su categorie quali l'empatia, le emozioni, la complessità, la globalizzazione e gli apporti neuroscientifici sulla neuroplasticità cerebrale nella relazione individuo-ambiente, costituiscono delle tracce imprescindibili per una riflessione pedagogica che voglia connettere teoria e prassi, e sia in grado di orientare e coordinare gli attori sociali in un'ottica integrata e pluricentrica a livello territoriale, avente lo scopo di co-costruire luoghi di ben-essere e di reciproca appartenenza nella comunità.

ABSTRACT

The complexity of post-modern social networks requires pedagogical planning to grasp the need / urgency to activate sustainable citizenship paths through the rethinking of its possible foundations. The studies of the human sciences on categories such as empathy, emotions, complexity, globalization and neuroscientific contributions on brain neuroplasticity in the individual-environment relationship, constitute essential traces for a pedagogical reflection that wants to connect theory and practice and guide and coordinate social actors through an integrated and multi-centric perspective in the territorial contexts, with the aim of co-building places of well-being and mutual belonging to the community.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Empathy; relationship; care; citizenship; community

Empatia; relazione; cura; cittadinanza; comunità

INTRODUZIONE

«Quando guardo una persona negli occhi, allora scopro per dir così il suo essere un io, dalla direzione dello sguardo si esprime l'orientamento spirituale, il rivolgersi a un oggetto [...]. Inoltre vedo una scala dei sentimenti, ira, gioia, tristezza, vedo l'orgoglio, la bontà e la nobiltà d'animo e vedo anche il modo "totalmente personale" in cui questa persona è buona, affettuosa o scostante. La vitalità con la quale tutta questa vita spirituale mi invade non si può affatto paragonare al modo in cui mi vengono a datità gli stati sensibili» (Stein, 1998, pp. 207-208).

La gravidanza semantica delle parole di Edith Stein, allora giovane filosofa e discepola di Edmund Husserl, risuona con particolare intensità nello *Zeitgeist* dell'Occidente post-moderno in questo primo ventennio ormai compiuto del XXI secolo.

In un'opera del 1979, la cui traduzione italiana si intitola *L'uomo e la sua mano nell'odierno processo di civilizzazione*, Hans-Georg Gadamer, soffermandosi sull'imprescindibilità pedagogica della Bildung, ne metteva in luce l'eccedenza teorico-pratica rispetto ai processi di addestramento e apprendimento di abilità tecniche, strettamente vincolati ad un sistema scolastico regolato dagli interessi politico-economici. La Bildung, in quanto formazione dell'uomo, si costruisce nel cammino di civilizzazione che abita nelle innumerevoli relazioni tra l'uomo e il mondo:

«La formazione esige e mette in grado di poter vedere le cose anche dal punto di vista dell'altro» (Gadamer, 1979, p. 108).

Se né Stein né Gadamer furono pedagogisti, ma filosofi impegnati in prospettive differenti, ma in qualche modo intersecanti, derivate dalla comune radice husserliana, in modo diretto la prima, formatasi alla scuola fenomenologica, indiretto il secondo, discepolo di Heidegger e padre dell'ermeneutica, entrambi volgono lo sguardo all'uomo e alla sua essenza relazionale, cogliendo nell'Einführung e nella Bildung quelle coordinate consustanziali all'umano e alla condizione dell'essere nel mondo, nella postura ontologica del con-essere (Heidegger, 1976).

PROCESSI EMPATICI, DIMENSIONE RELAZIONALE ED ETICITA' PER NUOVI FONDAMENTI DI CITTADINANZA

Il problema dell'empatia, titolo della tesi pubblicata da Edith Stein nel 1917, costituisce il nucleo originario dell'intero impianto del suo pensiero filosofico: tramite il rigoroso approccio metodologico della riduzione fenomenologica la Stein prende in considerazione l'esistenza del mondo circostante, in particolare quella di donne e uomini, corpi che provano emozioni e desideri. L'esistenza e la presenza degli altri si manifestano attraverso l'esperienza di ciò che si può vedere, sentire o percepire. L'altro esprime sé stesso attraverso ciò che fa (Boella, Buttarelli, 2000, pp. 62-63). Nel processo empatico, sebbene il sentimento provato non scaturisca dall'Io del Soggetto empatizzante, ma dall'altro Soggetto, che ne vive l'originarietà, il sentimento suscitato è anch'esso originario; da ciò la Stein rileva come, da un'esperienza di vissuto non originario, si propaghi un'esperienza originaria. In questo modo, grazie all'empatia, la persona può esperire una sorta di «atti esperienziali sui generis» che assumono una validità universale «È in questo modo che l'uomo coglie la vita psichica dell'altro» (Stein, 1917, pp. 79-80).

L'Einführung, dunque, rende concreta la possibilità di entrare in contatto con la realtà vissuta di un altro essere umano tramite l'atto del “rendersi conto” del sentimento o dello stato emotivo altrui: quando ci si rende conto del dolore o della gioia dell'altro, lo si incontra direttamente nel luogo in cui è al suo posto, presso l'altro e il suo stato emotivo. L'empatia coincide con l'acquisizione emotiva della realtà del sentire altrui: ci si rende conto che esiste l'altro e ciò rende evidente a sé stessi che anche il proprio io è per l'altro. L'atto empatico si configura, pertanto, come atto d'esperienza la cui struttura esce dall'esclusivo controllo e dall'iniziativa dell'io (Stein, 1992, p. 82).

Quanto anticipato sul versante filosofico, in riferimento alla formazione e alla struttura dell'empatia, da parte dei teorici del pensiero del calibro di Edmund Husserl, Max Scheler, Edith Stein, Theodor Lipps, sarà successivamente convalidato e ulteriormente indagato dalle inedite scoperte nell'ambito dell'approccio dinamico delle neuroscienze, che dalla seconda metà del XX secolo ai giorni nostri si

sono via via specializzate e dotate di tecnologie sempre più sofisticate nell'analisi del funzionamento cerebrale e della neuroplasticità¹.

Parallelamente e in prospettiva interdisciplinare, tra la fine del XX e l'inizio di questo ancora giovanissimo XXI secolo, studiosi del calibro della filosofa statunitense Martha Nussbaum hanno indagato la relazione emozioni-cognizioni, nesso inscindibile nel processo empatico.

L'opera del 2001 *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotion* introduce la teoria cognitivo-valutativa delle emozioni secondo cui esse comportano giudizi in cui, valutando un oggetto esterno come rilevante per il proprio benessere, si riconosce la propria necessità e incompletezza di fronte a parti del mondo di cui non si ha il pieno controllo (Nussbaum, 2001, p. 19), in vista della maturazione completa delle capacità umane. Si tratta dell'insieme di quelle che la filosofa newyorchese definisce "human capabilities", determinanti nel processo di "human flourishing". Al cuore di questa prospettiva vi è l'assegnazione alle emozioni del carattere eudaimonistico, secondo cui esse implicano un giudizio circa il valore, in termini di benessere per la persona, dell'oggetto dell'emozione stessa: non si tratta di una valutazione relativa esclusivamente alle azioni virtuose, ma anche ai rapporti reciproci di amore e amicizia, civici o personali, in cui l'oggetto è amato e beneficiato per il bene che comporta, tali relazioni di reciprocità possono qualificarsi come parti costitutive dell'eudaimonia di una persona (Nussbaum, 2001, p. 24).

La lettura squisitamente relazionale del principio etico dell'eudaimonia si allarga in una sorta di increspature concentriche dal personale al sociale nell'ottica di una possibile e auspicabile identificazione dei principi costitutivi della cittadinanza sostenibile. Ed è proprio nella prospettiva della sostenibilità, sia come *condicio sine qua non*, sia come *ad quem* inaggrabile per qualsiasi sguardo volto all'umano e al suo abitare la "Terra-patria", (Morin, 1994) anche e soprattutto nel tempo della pandemia, che la pedagogia della territorialità si propone come via teorico-pratica per attivare percorsi formativi alla relazione empatica finalizzati alla co-costruzione di connessioni virtuose di cittadinanza responsabile.

L'enfasi che nel corso della modernità le scienze dell'educazione hanno dato ad una concezione del soggetto-persona fondata sull'idea di sviluppo-progresso (Acone, 1997, p. 30), per diversi aspetti ispirata al principio cartesiano del *Cogito ergo sum* e alle logiche della razionalità scientifico-tecnologica, ha avuto evidenti ripercussioni nell'ambito delle pratiche educativo-istruttive, che *de facto* hanno optato per uno sbilanciamento nella direzione di categorie quali l'autonomia, la cognizione, la competenza disciplinare e professionale, obiettivi necessari, ma non sufficienti per un percorso che voglia dirsi pienamente formativo. La condizione post-moderna, come ebbe a definire Jean François Lyotard nel suo celebre libro del 1979 *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*, l'orizzonte culturale di una contemporaneità segnata dalla caduta delle "grandi narrazioni" e dalla frammentazione del sapere, richiede nell'attuale Stimmung occidentale un necessario ripensamento da parte dello sguardo pluricentrico e analitico della pedagogia. La modernità stanca ed estenuata, come definiva il clima culturale postmoderno Giuseppe Acone già negli anni '90 (Acone, 1997, p. 31), appare profondamente segnata sia sul fronte dell'evidenza storico-sociale ed economica (oggi anche sanitaria), sia sul versante dell'evoluzione della speculazione filosofica intesa hegelianamente come "il proprio tempo appreso con il pensiero", dalla frantumazione-dispersione del soggetto, da un lato sempre più fagocitato dalle logiche serrate e massificanti della globalizzazione, dall'altro sottoposto al rischio di arenarsi nelle secche dello scientismo-nichilismo (Acone, 2000). Tale temperie culturale si ripercuote nelle trame intricate del tessuto sociale marcandolo con il paradigma

¹ Per approfondimenti sul tema si veda E. Mannese (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia; Id. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: PensaMultimedia.

della complessità, che richiede di essere letto e interrogato attraverso un dispositivo concettuale che Morin definisce “pensiero complesso”, capace di raccoglierne la sfida (Morin, 1993, p. 2) e di assumersi la responsabilità etica di salvaguardare l’esistenza umana in generale e le singole esistenze personali da un’intelligenza che «incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili» (Morin, 2000, pp. 6-7). Da quanto finora brevemente tratteggiato si evince come da più voci autorevoli, tangenti, ma non coincidenti con l’approccio pedagogico, si è cercato di far traluce l’essenza della cittadinanza, le cui basi vanno ricercate, secondo le più contemporanee linee di ricerca teorica suffragate dagli studi in ambito neuroscientifico e neurobiologico, nella dimensione del sé esistenziale e relazionale, nella rete di vissuti, emozioni, cognizioni, percezioni, pensieri che modellano e plasmano la struttura etica e assiologica di ogni persona, e non ultima la qualità della cittadinanza. L’identità pluricentrica della pedagogia come *scienza di confine* trova nel costrutto della *generatività* la categoria che la qualifica e la connota col porre come presupposti inaggrabili

«l’incontro, la relazione e l’integrazione dei processi umani nella loro complessità: biologica, educativa, formativa, psicologica, sociale, culturale, storica, politica, attribuendo a ciascuna dimensione umana una valenza critico-interpretativa nell’interazione con l’altra» (Mannese, 2020, p. 41).

Nell’affrontare le questioni relative all’educazione alla cittadinanza diversi studiosi del calibro del già citato Morin si sono confrontati per gettare raggi di luce per un futuro sostenibile: Alain Touraine ha prospettato l’avvento del tempo delle “passioni etiche”, capaci di restituire alla democrazia una rinnovata “forza trainante”. Questo cambiamento di «universo morale e politico» assumerebbe «la stessa importanza di quello che ci ha fatto passare dalla costruzione degli stati nazionali alla globalizzazione dell’economia mondiale». (Touraine, 2009, pp. 314-315).

Otfried Höffe ha dato una definizione pregnante delle “virtù civiche”, intese come dei veri e propri “elementi costitutivi dell’integrità democratica”, menzionando il senso civico e di appartenenza, il coraggio civile, la capacità di esercitare la giustizia e la tolleranza e di agire su sé stessi in termini di temperanza, prudenza e controllo delle proprie emozioni (Höffe, 2007, p. 157).

Si tratta di impostazioni etico-politiche che, ciascuna con le proprie specificità, sono coerenti con i principi di un progetto educativo ad ampio respiro collocabile sul sentiero mirabilmente tratteggiato quasi un secolo fa da John Dewey nel 1934 con il suo celebre richiamo a quella “common faith”, con cui identificava la possibilità di coniugare educazione, esperienza e democrazia (Dewey, 1934).

In una conferenza del 2007, alle soglie appena oltrepassate del XXI secolo, tenutasi nell’Università di Pisa dal suggestivo tema “Il bene comune oggi: un impegno che viene da lontano”, Giorgio Chiosso presentava una relazione dal titolo *Virtù civiche e formazione del carattere*, partendo dall’assunto che

«[...]la “vita buona” e di conseguenza le azioni formative volte a promuoverla non sono di competenza dello Stato e delle istituzioni pubbliche né tanto meno possono essere concepite come una merce che può essere venduta e acquistata sul mercato. Sono invece parte di una funzione sociale diffusa, trasversale che chiama in causa i diversi attori e i diversi ambiti in cui essi operano, ciascuno con i propri ruoli, valori, specificità accomunati dalla ricerca di complementarietà e sinergie sul terreno della socialità, relazionalità, reciprocità» (Chiosso, 2007).

Tale impostazione, legata al *proprium* del pedagogico nella sua duplice anima teorico-pratica, pone come anello iniziale per la realizzazione della cittadinanza il fattore educativo-formativo, quale cifra inaggirabile di ogni possibilità di connettere cittadinanza-democrazia-sostenibilità.

CO-COSTRUIRE IL SENSO ETICO DI CITTADINANZA SECONDO LE CATEGORIE PEDAGOGICHE DELLA CURA E DEL DONO ATTRAVERSO RETI TERRITORIALI INTEGRATE

Partendo dagli assunti teorici fin qui brevemente annotati e dalle categorie pedagogiche correlate quali la relazione empatica, la capacitazione (Binanti, 2014), il pensiero generativo (Mannese, 2016; 2020), i nessi emozione-cognizione (Greenspan, 1997), educazione-democrazia (Dewey, 1916), sviluppo-libertà (Sen, 2000; 2006), emerge un quadro ricco di sfumature che, oggi più che mai, richiedono di non essere sottovalutate. Intendiamo, pertanto, provare ad offrire un'angolazione riflessiva che assuma come punto di partenza, e non di arrivo, la dimensione del benessere esistenziale personale, come chiave di lettura per la co-costruzione di un sentire comune e condiviso, che vorremmo definire "empatia civica", nell'accezione di un reciproco riconoscimento tra persone che condividono lo stesso spazio sociale, affinché tale spazio possa essere percepito come "luogo di benessere" (Clarizia, 2014, pp. 6-7) e "casa comune" (Papa Francesco, 2015).

Le premesse, i processi e gli esiti della nozione di benessere si allacciano inevitabilmente, dunque, alla responsabilità intra ed interpersonale, coinvolgendo in modo diretto le pratiche di vita quotidiana, le scelte pubbliche e private dei soggetti, nel loro essere persone e con-cittadini: questo approccio pluricentrico, connettendo la cura di sé con la formazione di sé, come chiarisce Foucault (2001), può essere progettato e attuato solo attraverso una *teknè* che si innesti nella vita individuale, attraverso un'instancabile co-azione di "coltivazione" del Sé e del Noi, nelle diverse manifestazioni che rendono fecondi i legami umani, essendo la dimensione di cura un fenomeno ontologicamente di natura relazionale (Mortari, 2006, p. 5). Nell'intenzione di chi scrive si vuole provare ad ipotizzare la possibilità di innescare pratiche di cura *ab origine* delle relazioni sociali e istituzionali a livello territoriale, muovendo dal presupposto che per suscitare "virtù civiche" (Höffe, 2007) l'unica via che ci pare, ad oggi, perseguibile è la promozione della logica donativa nelle relazioni educative (Mortari, 2006, pp. 192-201). Al di là delle contingenze e delle esigenze *hic et nunc*, lo sguardo pedagogico con la sua precipua capacità di guarda *oltre* la miopia del presente (Castaldi, 2019, pp. 24-25), può e deve fornire strumenti possibili di rilancio e valorizzazione dell'umanità, così come configurata nel panorama storico-sociale contemporaneo, suscitando una nuova consapevolezza in chi si assume responsabilità civili, giuridiche, formative, a tutti i livelli, istituzionali e informali, circa il proprio ruolo insostituibile di promozione della cittadinanza, a partire dalla cura prima di tutto di coloro che si collocano nel polo opposto della relazione educativa: i bambini e i giovani. Da più parti i pedagogisti denunciano l'invisibilità della categoria dell'infanzia nelle politiche sociali (Bobbio, 2013), nelle progettazioni urbanistiche, nei programmi delle pubbliche amministrazioni:

«Il mancato protagonismo dell'infanzia nella cultura contemporanea è riscontrabile anche nella presenza di indicatori culturali che registrano una sostanziale latitanza del bambino dalle politiche sociali e dalle iniziative educative della "polis". Il bambino è invisibile nella città, gli spazi per il gioco sono rarefatti e artificiosi, la presenza dell'infanzia nel mondo adulto è considerata ormai come un fatto dalle caratteristiche eccezionali, che richiede cure e attenzioni straordinarie» (Bobbio, 2013, p. 25)

Collocare nelle logiche ordinarie e strutturali gli interlocutori “ultimi” delle scelte del mondo sociale, culturale e civile degli adulti, significa impostare le fondamenta del futuro delle persone in quanto cittadini dello stesso mondo, su basi solide di sostenibilità e cittadinanza. Donare luoghi e tempi in cui riconoscersi e appartenersi significa superare le logiche alienanti e schiacciate sul presente della mera funzionalità, dell’efficienza, del guadagno e della produttività, che deprimono quanto non è funzionale, come la gratuità, il bene comune, l’amore e il dono di sé (Galli, 1994, p. 182). Attraverso le metodologie e gli strumenti di cui la pedagogia della territorialità si avvale, si intende proporre percorsi che attivino relazioni di comunicazione feconda in chiave formativa tra le istituzioni a livello locale, come gli assessorati e gli organi collegiali di governo degli enti locali, e le realtà associative e di volontariato, le aziende, le cooperative, gli istituti di ricerca, il privato sociale, le realtà educative di prevenzione e cura del disagio giovanile, di formazione e orientamento professionale, il settore dei servizi all’infanzia e all’adolescenza, presenti sul territorio, con l’obiettivo di coordinare, monitorare e strutturare una rete formativa di *cura* del senso di cittadinanza, mediante la quale attivare «un processo di conoscenza del territorio, che, partendo dall’ascolto dei bisogni educativi, consenta all’educatore e al pedagogo di progettare e trasformare, in sinergia con le istituzioni e in accordo con la comunità scientifica, gli spazi del territorio in spazi educativi» (Lombardi, 2015, p. 93). Tale impostazione metodologica scaturisce dalla maturata consapevolezza da parte della ricerca pedagogica, che un percorso di apprendimento profondo e generativo che miri ad interiorizzare l’elemento normativo, la responsabilità condivisa, il senso civico e la cura del benessere comune, non può prescindere dalla categoria della *cura* pedagogicamente intesa quale humus sostanziale di ogni relazione promotrice del valore, del senso e dell’essere della persona e della sua umanità. Coltivare l’umanità, richiamando il titolo del celebre libro del 1997 di Martha Nussbaum *Cultivating Humanity*, non può e non deve limitarsi ad un’azione informativa e normativa da parte della società adulta nei confronti degli interlocutori nell’età dello sviluppo, pena l’arenarsi nelle secche dell’autoreferenzialità e dell’ “assenza di segnale” educativo: riteniamo, pertanto, che sia doveroso proporre un capovolgimento di prospettiva e un’inversione di rotta per superare l’ottica limitata che pone l’adulto, il legislatore, l’educatore nella posizione dell’esperto che deve trasmettere le proprie competenze di cittadinanza democratica, sostenibilità ecologica, eticità condivisa. È oggi più che mai necessario porre l’attenzione all’atto del porsi *nella* relazione educativa: tale postura etica del “mettersi *nella* relazione” richiama con forza la capacità empatica proposta, nella sua pregnanza teoretica, all’inizio di questo contributo, qui declinabile come “empatia civica” che diviene in grado di rispondere alle esigenze della complessità nella sfida della cittadinanza in vista di quello che Tomlinson definiva, già nel 1999, “glocalismo etico” (Tomlinson, 1999, pp. 224-238). Cittadinanza che si accompagna al termine partecipazione, in senso politico e pedagogico: tale binomio semantico ha dovuto fronteggiare nel tempo «un gap comunicativo colmabile soltanto con la rilettura della comunicazione quale fondamento pedagogico, se la si intende come un mondo all’interno del quale vi è uno scambio di informazioni intenzionalmente orientato. Questo presuppone un processo partecipativo che vede la persona quale fulcro fondamentale e parte attiva nell’azione intenzionale» (Balzano, 2020, p. 460).

A suffragare, sul versante dell’evidenza scientifica, la primarietà comunicativo-relazionale nella teoria e nella prassi pedagogica si pongono gli studi sulla neuroplasticità cerebrale che la neurobiologia interpersonale di impostazione dinamica ha maturato in particolare in questo primo ventennio degli anni 2000.

«Si tratta di riflessioni che trovano il fondamento epistemologico intorno a una visione dinamica dell’esperienza educativa, le sfide in questo senso, si articolano in una dimensione

dinamica ed interpersonale attraverso la relazione, partendo da una struttura empatico-educativa. Coerentemente con questa impostazione l'ipotesi di una cultura che *trasforma* il cervello si collega all'ipotesi scientifica della neurobiologia interpersonale che ci consente di evidenziare la dimensione relazionale e l'esperienza umana tra mente e cervello. In questo senso la mente è sempre un processo relazionale» (Mannese, 2016, pp. 20-21)

CONCLUSIONI

Il “senso del noi”, che si costruisce sin dai primi anni di vita del bambino tramite i processi relazionali e la formazione della capacità empatica, a partire dalla percezione emotivo-affettiva del proprio essere *soggetto* di cura educativa, deve necessariamente essere posto al centro degli obiettivi pedagogici ai livelli micro e macro della paideia dell'occidente democratico: solo l'immersione da parte della comunità educante nella logica, sfuggente rispetto alla cruda impostazione economico-efficientista, della gratuità del dono (Mortari, 2006, p. 194) e dell'ostensione integrata da parte degli attori sociali di una volontà che si concretizzi in iniziative “a misura di bambino e di adolescente” in primis, può porsi l'obiettivo non utopico di suscitare sentimenti radicati di cittadinanza e di custodia di un patrimonio fatto di relazioni interpersonali, luoghi, progetti, iniziative, possibilità, percepiti e vissuti come spazi di appartenenza comune da salvaguardare per tutelare il ben-essere di un tessuto sociale che, in questa direzione paidetica, può far emergere una identità rinnovata, che possa a pieno titolo definirsi “comunitaria”.

BIBLIOGRAFIA

- Acone, G. (1997). *Antropologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Alessandrini, G. (ed.) (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica nella tarda modernità per la costruzione del cittadino responsabile*. “Formazione & Insegnamento” XVIII - 1 – 2020.
- Binanti, L. (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Bobbio, A. (2013). *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: La Scuola.
- Boella, L., Buttarelli, A. (2000). *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*. Milano: RaffaelloCortina.
- Castaldi, M.C. (2019). *Progettare l'educativo nei contesti territoriali: premesse e operatività*. “Attualità Pedagogiche”. Vol. 1, N. 1, pp. 24-29.
- Chiosso, G. (2007). *Virtù civiche e formazione del carattere*. Relazione alla Conferenza “Il bene comune oggi: un impegno che viene da lontano”. Pistoia - Pisa 18-21 Ottobre 2007.
- Clarizia, L., Felaco, R. (eds.) (2014). *I Luoghi del Benessere*. Napoli: Edizioni Ordine degli Psicologi della Campania.
- Dewey, J. (1934). *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Foucault, M. (2001). *La cura di sé. Storia della sessualità*. Milano: Feltrinelli.
- Gadamer, H.G. (1979). *Der Mensch ohne Hand oder die Zerstörung der menschlichen Ganzheit. Ein Symposium des Werkbundes Bayern*, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag; tr.it. (1983). *L'uomo e la sua mano nell'odierno processo di civilizzazione*.
- Greenspan, S. (1997). *L'intelligenza del cuore*. Milano: Mondadori.
- Heidegger, M. (1976). Tr. it. *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Höffe, O. (2007). *La democrazia nell'era della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Mannese, E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia,
- Morin, E. (2000). *La testa bene fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: RaffaelloCortina,
- Morin, E., Kern, A.B. (1994). *Terra – Patria*. Milano: RaffaelloCortina.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press; tr. It. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press; tr. It. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Milano: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Papa Francesco. Lettera Enciclica *Laudato si'*. 24 maggio 2015.
- Scurati, C., Bonagura, P. (eds.) (1994). *Cultura, educazione, scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sen, A.K. (2006). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Stein, E. (1992). *L'empatia*. M. Nicoletti (ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Stein, E. (1923). *Einführung in die Philosophie*; tr. it. A. Ales Bello (ed.) (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Stein, E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*; tr. it. E. Costantini, E. Schulze Costantini (eds.) (2015). *Il problema dell'Empatia*. Roma: Studium.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press; tr. it. (2001). *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*. Milano: Feltrinelli.
- Touraine, A. (2009). *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* Milano: IISaggiatore.

Educare a vivere con gli altri: una sfida democratica per la scuola

Educating to live with others: a democratic challenge for schools

Giorgio Crescenza

Universidad de Alicante & Università degli Studi di Roma Tre, España/Italia, crescenza.doc@gmail.com

ABSTRACT

Alla luce della Pandemia, la scuola è chiamata a nuove sfide, che la obbligano a ripensare le finalità e a riconsiderare la possibilità di limiti e specificità della sua missione, tenendo conto del problema delle diseguaglianze e ripensando a come contrastarle. La scuola infatti, è chiamata al ruolo di protagonista in questa opera di riforma epocale, che richiede un'educazione alla complessità: educare alla cittadinanza significa oggi educare alla condizione umana nell'età globale, con la consapevolezza che la democrazia resta qualità essenziale. Chiarite alcune posizioni pedagogiche, non solo su cittadinanza e democrazia, ma anche sulle straordinarie trasformazioni sociali, si sottolinea il significato di questi concetti sia per le istituzioni educative sia per la società in generale, sempre più ibridata dalla globalizzazione e dalla diffusione delle nuove tecnologie che in pochi decenni hanno trasformato i modi di produrre, conservare, interpretare, trasmettere e rielaborare conoscenze.

ABSTRACT

In the context of the pandemic education is facing a new challenge. Covid is forcing schools to rethink their purpose and reconsider the possible limits and specificity of their mission in society given the problem of inequality and how to combat it. Indeed, education has to take on a protagonist role in this historical reform. A complex education is necessary. Citizenship education today means teaching about the human condition in an era of globalisation and understanding that democracy remains an essential value. It means clarifying pedagogy not only on citizenship and democracy but also on the extraordinary social transformations we are living through. The significance of these concepts need to be highlighted both for educational institutions and for society as a whole - increasingly dominated by globalisation and the explosion of new technologies, which in just a few decades have transformed the means of producing, recording, interpreting, transmitting and processing knowledge.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Coronavirus; Technologies; Educational Relationship; Cultures; Democracy
Coronavirus; Tecnologie; Relazione educativa; Culture; Democrazia

INTRODUZIONE

La *sfida della complessità* e della *espansione incontrollata del sapere* (Morin, 1999) pone all'uomo contemporaneo la necessità di progettare una formazione che sia, ad un tempo, specialistica e globale, essenziale e complessa, cognitiva, scientifica, relazionale, sociale, politica. Si rende pertanto necessario attuare un processo di formazione integrale, olistico, ispirato al modello greco di *paideia*

(Pancera, 2006; Santamaita, 2019). La *paideia* è, secondo una celebre definizione di Jaeger (1970), la creazione più originale del popolo greco, che ha lasciato tracce evidenti nei modelli formativi che si sono succeduti nel corso dei secoli, almeno fino all'ottocentesco modello della *Bildung*. Essa può definirsi come la formazione dell'uomo attraverso il contatto organico con la cultura, una formazione dell'uomo in quanto tale, complessa ed articolata, finalizzata, innanzi tutto, alla maturazione dello spirito:

La *paideia* è formazione di un uomo secondo un'idea che tende a de-storicizzarlo, ad universalizzarlo, a renderlo sintesi vissuto e frutto di convergenza di tutto un universo (articolato) di cultura. E i Greci trasmettono alla civiltà occidentale questa idea di uomo modellato su un ideale, che si fa sintesi viva e autonoma del mondo, che coglie il proprio senso e valore in un processo di universalizzazione; idea che costituisce uno degli aspetti più originali, più costanti e determinanti di tale civiltà e radica in essa, già a livello antropologico, la nozione di libertà. [...] La *paideia* si caratterizza così come processo ideale di un rapporto tra individuo, cultura e mondo (naturale e sociale), ma anche è processo di educazione che si compie nello spazio e nel tempo, nella società e nelle sue istituzioni. Essa è, ad un tempo, processo spirituale e istituzionale, ideale e materiale, che si sviluppa in uno stretto gioco unitario tra i due aspetti o elementi, guardando in direzione di una universalizzazione dell'uomo che ben si manifesta nel concetto latino (parallelo a quello di *paideia*) di *humanitas* (Cambi, 1994, p. 38).

Nell'età classica, il concetto di *paideia* raggiunge le vette più alte. Ogni uomo, infatti, ha il diritto-dovere di partecipare alla vita politica, sociale, culturale, basti pensare al ruolo educativo svolto, nell'età di Pericle, dalle rappresentazioni teatrali (Marrou, 1966). La *paideia* diventa, allora, formazione dell'uomo e del cittadino, una formazione spirituale e retorico-pratica ad un tempo. Oggi potremmo parlare di formazione alla condizione umana nell'età globale e la scuola è chiamata al ruolo di protagonista in questa opera di riforma epocale in un momento difficile per tutti.

Infatti, l'allontanamento forzato dagli edifici scolastici ha aperto diversi interrogativi sul fare scuola. Primo fra tutti l'uso delle nuove tecnologie e di modalità diverse di insegnamento. Dopo le riforme del Novecento siamo di fronte a una nuova grande svolta?

L'irrompere della pandemia ha travolto lo scorrere della vita di ognuno imponendo una riflessione ad ampio raggio sul tipo di società realizzato finora per cercare di capire come pensare una società diversa e la scuola dovrebbe essere il luogo dove pensare il cambiamento (Santerini, 2019). Nel vivo del *lockdown* abbiamo tutti frequentato il mondo online per salvaguardare qualcosa della normalità delle nostre vite nello studio, nel lavoro, nelle relazioni. Ci siamo allora resi conto di come sarebbe necessario approfondire la natura dei cambiamenti che la frequentazione del mondo digitale produce nel modo di vivere e di pensare. Le tecnologie digitali hanno una loro specificità in quanto tecnologie intellettuali che, come avvenne nel passato per le due precedenti rivoluzioni culturali, rappresentate da scrittura e stampa, incidono nelle nostre vite in modo più radicale rispetto alle tecnologie puramente strumentali. In pochi decenni i loro sviluppi e i loro molteplici intrecci non solo hanno cambiato problemi e prospettive politiche, sociali, economiche, culturali, ambientali, ma hanno trasformato i modi di produrre, conservare, interpretare, trasmettere e rielaborare conoscenze (Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

In particolare, si è creato un preoccupante divario fra i problemi che la specie umana – soprattutto in un tempo difficile per l'emergenza che ci ha colpito – deve affrontare nella sua nuova condizione planetaria e lo stato attuale delle conoscenze (Baldacci, 2020, p. 154). I problemi globali sono oggi multidimensionali, sistemici, transnazionali, trasversali, mentre l'approccio conoscitivo prevalente è parcellizzante, dividente, isolante. La grande sfida culturale dei nostri giorni è di iniziare a colmare

questo divario assai drammatico, rendendo il sapere adeguato al contesto in cui esso dovrebbe dare i suoi frutti (Mannese, 2016).

Ma il discorso diventa ancora più complesso quando si prendono in considerazione le *educazioni* e, fra queste, l'educazione alla cittadinanza, in cui è *la forma dello stare insieme* che modella *la sostanza*, cioè il successo dell'azione formativa. E questo è molto complicato raggiungerlo solo attraverso gli strumenti tecnologici, come si è prospettato nell'emergenza Covid-19, perché viene indebolito il compito di una efficace mediazione scolastica.

In ogni tempo ed in ogni luogo, la funzione della scuola è stata quella di trasmettere conoscenze, sviluppare competenze e dar ragione di un sistema di valori utili per la vita adulta e del lavoro (Ascenzi, Sani, 2016, p. 11).

Ad evitare equivoci, deve essere chiaro che la scuola ha innanzitutto il compito di *istruire* attraverso discipline che restano condizioni e fondamenti necessari ai fini della formazione delle competenze e dello sviluppo culturale degli individui; ma per come si è sviluppata la nostra società deve ormai allo stesso tempo e anche esplicitamente preoccuparsi di “educare a vivere con gli altri”, quindi istruzione ed educazione non si devono porre in concorrenza. Purtroppo, come notava John Dewey (1927), fin dai primi decenni del secolo scorso, da un lato:

i giovani non sono in grado di utilizzare nell'ambito della scuola quelle esperienze che acquistano all'esterno, mentre, dall'altro, non riescono ad applicare nella loro vita quotidiana quello che imparano a scuola. Ecco di quale isolamento soffre la scuola: l'isolamento dalla vita, mentre dovremmo fare di ogni scuola un embrione di vita comunitaria, resa attiva da tipi di occupazione che riflettono la vita della più vasta società, e permearla dello spirito dell'arte, della storia e della scienza (p. 37).

In una scuola di grandi numeri dedicare tempo ad *educare a vivere con gli altri* non solo non è in contrasto con la missione dell'istruzione, ma costituisce una risorsa in più, un vero e proprio valore aggiunto, dato che in una società complessa si impara almeno altrettanto dal rapporto con gli altri che dall'istruzione formale.

Le istituzioni educative devono riaffermare il loro ruolo guida nella formazione alla cittadinanza, aperta a tutti gli studenti senza discriminazioni, integrando il riconoscimento della diversità socioculturali con le differenze individuali (Chiosso, 2004).

LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA IDENTITÀ E APPARTENENZE AI TEMPI DEL COVID

All'origine della scuola pubblica c'è la missione di educare alla cittadinanza. Fatta l'Italia, come si è sempre insegnato anche nella scuola, si trattava di fare gli italiani. E questa è stata la finalità costitutiva della scuola (Barbieri et al., 2016). Ma come è cambiata l'idea di cittadinanza in questi 160 anni? E come è cambiata la finalità della scuola?

L'idea di cittadinanza che si è delineata negli Stati nazionali dell'età moderna è basata sulla cosiddetta unificazione verticale dei cittadini di una nazione. Vivere in uno stesso territorio per persone e gruppi delle più diverse condizioni sociali ed economiche costituisce un elemento di forte coesione e rafforza una condivisione di culture e di esperienze promosse dall'altro. In questo senso, la politica degli Stati dell'Ottocento e del Novecento, fondata sulla sovranità popolare, è in stretta continuità con la politica dei sovrani assoluti dei secoli antecedenti (De Giorgi et. al., 2019) Le comunità politiche statali europee vengono fondate sull'idea che i confini fra *noi* e *gli altri* debbano essere netti e visibili e che la visibilità dei confini esterni favorisca le coesioni e le solidarietà interne. Il compito di insegnare un'intelligente cittadinanza del mondo appare così vasto che «si è tentati di arrendersi e dichiarare

che avremmo fatto meglio a occuparci solo del nostro paese» (Nussbaum, 2011, p. 97), ma già solo studiare e capire la propria nazione implica la conoscenza dei gruppi e delle culture che la compongono.

Tuttavia, la diffusione straordinaria di nuovi veicoli di comunicazione e di informazione spesso annulla ogni mediazione e mette ogni persona a contatto immediato con i più diversi linguaggi e le più diverse culture del Pianeta. Questa immediatezza di contatti incide profondamente sullo sviluppo cognitivo ed emotivo sin dai primi anni di vita. È una nuova condizione culturale che obbliga a ripensare le finalità della scuola e a riconsiderare possibilità, limiti e specificità della sua missione. A maggiore ragione oggi, in piena pandemia, la scuola che riprende deve avere al centro il problema delle diseguaglianze pensando a come contrastarle. Il che non vuol dire promuovere tutti, ma aiutare tutti a sviluppare le proprie abilità e competenze (Volpicella, 2020, p.30).

Durante la fase della didattica a distanza, che sarebbe più appropriato definire *didattica dell'emergenza*, la scuola si è retta unicamente sull'impegno e sulla dedizione degli insegnanti, che hanno affrontato la situazione mettendosi in gioco in prima persona, così come hanno fatto in momenti precedenti ogni volta che la scuola si è trovata in situazioni di difficoltà legate al continuo taglio di investimenti.

In questi mesi la didattica dell'emergenza è stata importante, perché ci ha permesso di non interrompere quei legami complessi che caratterizzano la scuola come comunità di ricerca, di pratiche e di relazioni, mantenendo vivo il rapporto con i bambini, i ragazzi e le loro famiglie. Ma, come è stato più volte ribadito, la didattica a distanza non è scuola, perché la scuola comprende condizioni di spazio, tempo, relazione che si possono attivare unicamente in presenza.

Nella didattica a distanza, infatti, sono cambiate le *relazioni*: senza il contatto diretto dei corpi la relazione è unicamente virtuale. Quello che più è mancato ai bambini e ai ragazzi sono le relazioni e il "calore umano" che stanno attorno alla vita del gruppo classe. A scuola il modello didattico si fonda sull'autonomia degli alunni, in un lavoro autonomo, ma non in solitudine (Margiotta, 2018): è un lavoro personale in un percorso collettivo, condiviso con i compagni e seguito prima, durante e dopo dall'insegnante, che si accorge delle difficoltà e interviene, rapportandosi direttamente con il ragazzo, supportandolo, rassicurandolo, ovvero curandolo (Mortari, 2017). A distanza tutto ciò è impossibile: l'allievo è solo.

Dal punto di vista pedagogico torna favorevole la definizione fornita da Piero Bertolini nel suo saggio del '58 *Fenomenologia e pedagogia*, dove descrive la relazione educativa in termini di:

prospettazione di certi orizzonti, di certe visioni, di certi valori verso cui tendere e per mezzo dei quali modificare il comportamento umano in un perfezionamento continuo e sempre più alto" (p.105).

In questo senso, il concetto rimanda ad uno scambio reciproco dotato di significato che avviene tra due interiorità le quali, in assetto di co-esistenza, tendono verso un fine in prospettiva progettuale. Pertanto, se da un lato è asseribile l'assoluta unicità e originalità dell'uomo, dall'altro questi è impensabile se non in una permanente reciprocità con gli altri esseri umani. Bertolini non ha mancato di evidenziare quanto il valore della relazione educativa sia dipendente dalla capacità dell'educatore di situarsi nell'alterità dell'altro, dal momento che solo nella rivelazione e nella oggettivazione dell'alterità risulta accessibile per l'altro – l'educando – il riconoscimento di sé in quanto persona. Dallo stesso si ricava anche che la relazione educativa si distingue da qualsiasi altra relazione perché fondata sull'*intenzionalità* educativa e sulla *messa in atto di procedure e percorsi mirati* al conseguimento di obiettivi educativi (Bertolini, 2006, pp. 11-12).

È quindi importante non perdere di vista la centralità che deve avere la scuola nella nostra società per il ruolo fondamentale che riveste in quanto esperienza di quella che viene definita *umanizzazione culturale* e che fa sì che, attraverso il valore della conoscenza, i bambini e i ragazzi si impadroniscano della cultura prodotta dalle generazioni che li hanno preceduti (Portera, 2020). Il processo di umanizzazione è un processo continuo, che dura tutta la vita, perché intrinseco al nostro essere umani e, come tali, individui in continua e perenne evoluzione. La dimensione neotenuca è ciò che ci distingue dalle altre specie viventi, ma il processo non è neutro: nel comportamento sociale nulla è naturale, solo l'orientamento della cultura può stabilire la direzione verso cui si rivolge una società. La pandemia finirà, la storia insegna, le donne e gli uomini organici al mondo della formazione e della cultura possono trasformare questa crudele esperienza in un'esperienza di formazione, capace di consentire quelle competenze che un cittadino deve costruirsi per agire nella comunità e per la comunità, nel senso più genuino del termine come ci ricorda Dewey (1938):

Noi viviamo sempre nel nostro tempo e mai in un altro; solo estraendo in ogni momento il significato di ogni esperienza presente ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro. È questa l'unica preparazione che a lungo andare conclude qualche cosa (p. 34).

DALL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ALL'EDUCAZIONE ALLA CONDIZIONE UMANA

La scuola è il luogo dell'incontro e dell'accoglienza. E la multiculturalità delle nostre città e nazioni è un fatto. Ma per molti aspetti siamo ancora fermi alle enunciazioni di principio, che rischiano di essere vanificate in mancanza di una strategia di azione concreta e condivisa. Sottolineare il valore positivo della diversità non basta. Bisogna, nel contempo, riconoscere e mettere in atto regole condivise, grazie alle quali le diversità possano aprirsi l'una all'altra, e le persone possano diventare consapevoli della costante necessità di integrare in se stesse apporti che provengono dall'esterno, spesso imprevedibili, confusi, indecifrabili, perturbanti (Fiorucci et al., 2017).

Oggi la scuola è investita del compito urgente di aiutare ogni persona e ogni gruppo a integrare e a connettere le sue molteplici identità: identità di tipo spaziale (l'appartenenza a una città, a una regione, a uno Stato, a un insieme di Stati quali l'Unione Europea, al mondo) e identità di tipo non spaziale; identità politiche e identità culturali; identità individuali e identità collettive; identità di nascita e identità elettive; identità antiche e identità nuove. Per questo la democrazia è, tra le altre cose, un modo per prendere decisioni di fronte a questioni controverse, che dividono l'opinione pubblica e le forze politiche. L'argomentazione, il dialogo sono modi attraverso i quali i soggetti acquisiscono la capacità di *prendere posizione* di fronte a questioni anche conflittuali. Se non ci fossero questioni conflittuali non ci sarebbe neppure bisogno della politica e della democrazia, basterebbe dare il potere di decidere agli esperti, cioè agli scienziati.

A tal proposito, Edgar Morin (2001) sostiene che la finalità educativa principale dev'essere l'insegnamento della condizione umana (p. 67). C'è necessità di far crescere, al di là dell'identità nazionale tuttora prevalente, un'identità europea (e in prospettiva planetaria), per diventare così cittadini del mondo e capire che viviamo in una comunanza di destini e abbiamo interessi comuni da perseguire: la pace, il rispetto dell'ambiente, uno sviluppo sostenibile, la crescita del capitale umano e la ricerca per l'innovazione. Da tutto ciò risulta evidente come sia imprescindibile per i giovani d'oggi un combinato di istruzione-educazione che tenga conto dei più recenti portati delle scienze umane, di quelle psico-pedagogiche e delle scienze sociali (Mannese, 2018, pp. 553-558).

Spetta alla scuola pubblica, attraverso la cultura dei diritti di cui fa parte anche il rispetto della differenza culturale, mantenere aperto uno spazio di formazione umana in cui si conoscano e si pratichino i diritti alla cittadinanza in tutta la ricchezza e l'articolazione che il mondo odierno richiede.

Questa è una sfida per la scuola, che va accolta se non vogliamo che si realizzi quel mondo che più di un secolo e mezzo fa ipotizzava il liberale Tocqueville nell'opera dedicata alla democrazia in America (De Tocqueville, 1991, p. 812).

Tuttavia, la diffusione straordinaria di nuovi veicoli di comunicazione e informazione spesso annulla ogni mediazione fra il locale e il globale e pone ogni persona a contatto immediato con i più diversi linguaggi e più diverse culture del Pianeta, mettendo in discussione la stessa democrazia. Questa immediatezza di contatti incide profondamente sullo sviluppo cognitivo ed emotivo sin dai primi anni di vita. È una nuova condizione culturale che obbliga a ripensare le finalità della scuola e a riconsiderare possibilità, limiti e specificità della sua missione (Maragliano, 2019). Per gli studenti di ogni età e di ogni livello scolastico le opportunità per acquisire informazioni e conoscenze si sono moltiplicate e diversificate, e sono fuoriuscite da ogni ambito che la scuola possa ragionevolmente pretendere di controllare o recitare.

Ciò che i bambini e gli adolescenti apprendevano a scuola, fino a pochi anni fa, era sostanzialmente il tutto dei loro apprendimenti. Ciò che i bambini e gli adolescenti oggi apprendono a scuola è solo una parte di ciò che apprendono di fatto nel corso delle loro giornate. Essi oggi sono, nello stesso tempo, sempre più *globalizzati*, sempre più *interdipendenti*, sempre più *diversi*, ma sono anche sempre più *isolati* (Ceruti, 2018, p. 37).

Dinanzi alla frammentazione dei saperi, allo sgretolamento delle stesse discipline in sottosectori dagli orizzonti sempre più limitati, si moltiplicano gli ostacoli e gli impedimenti alla comunicazione fra cultori di discipline diverse, impedendo a ciascuno di comprendere i problemi nella complessità, nella reale molteplicità delle loro dimensioni irriducibilmente intrecciate.

Dinanzi a questa crisi, esasperata anche dalla Pandemia, la scuola deve sollecitare gli studenti a contestualizzare le conoscenze, alleandosi con gli orientamenti dei bambini e degli adolescenti (Frabboni, 2014), inclini a interrogarsi sul senso profondo e sui continui intrecci delle loro singole esperienze.

Nella *società della conoscenza* è necessario che tutti abbiano le chiavi di accesso a una vasta gamma di ambiti e di registri culturali, di linguaggi e di modalità di comunicazione.

Libri, giornali, internet, strumenti multimediali posseggono notevoli possibilità educative e tuttavia sono modalità di trasmissione di informazione e di conoscenze ben distinte: per trarne il meglio ci vuole una consolidata familiarità con ognuno di esse e la capacità di muoversi agevolmente fra registri di comunicazione differenti.

In tal senso, la scuola può rappresentare quel laboratorio nel quale gli studenti non solo acquisiscono informazioni, saperi e tecniche, ma anche costruiscono, insieme agli insegnanti, gli strumenti concettuali e culturali utili a dare senso alla varietà delle informazioni, delle conoscenze e delle esperienze frammentate a cui sono spesso isolatamente esposti (Ibáñez-Martín J.A., 2017).

La tecnologia è a questo proposito fonte a un tempo di rischi e di opportunità. Essa evolve oggi in modi inediti, veloci, imprevedibili. Supera limiti di pensiero e di azione che sembravano invalicabili ancora in un passato assai recente. Gli sviluppi tecnologici riformulano così quotidianamente le frontiere del possibile.

Per quanto riguarda la scuola italiana, sembra evidente che molto impegno sia dedicato a “imparare a conoscere”, che sia carente il pilastro “imparare ad essere”, poco utilizzato il pilastro “imparare a fare” e quasi ignorato il pilastro “imparare a vivere con gli altri” (salvo direttive ministeriali per lo più inapplicate e l’impegno su incerti “progetti” praticati da una minoranza degli insegnanti): contrariamente a quanto indicato dalla Commissione Delors, l’attenzione ai quattro pilastri è nei fatti molto disuguale (Baldacci, 2019).

CONCLUSIONI

L'educazione a vivere con gli altri costituisce un obiettivo di natura valoriale/comportamentale e non cognitiva. Non si tratta di apprendere delle nozioni, ma di acquisire comportamenti e, prima ancora, un insieme di valori condivisi (Fuentes, Albertos, 2017, pp. 157-172).

L'esperienza di vari tentativi fin qui condotti per introdurre "educazioni" nel curriculum è istruttiva al riguardo: si affida il compito al docente di una disciplina (per lo più quello di lettere, in qualche caso quello di scienze) e si stila un elenco di "cose" che dovrebbero essere spiegate agli alunni (Bandini, Oliviero, 2019).

Se la scuola è per la persona, se la scuola è per l'umanesimo o "nuovo" umanesimo, la scuola è soprattutto per il cittadino e per la "nuova" cittadinanza (D'Arcangeli, Ronconi, 2011). Anche su questo tema non mancano innumerevoli pubblicazioni, ma, nella maggior parte dei casi, l'approccio, il taglio delle ricerche è giuridico, filosofico, storico e poco pedagogico.

In un testo di pochi anni fa, si leggeva che "la crisi della democrazia contemporanea è dovuta proprio all'eclissi della cittadinanza" (Pagano, 2004, p. 300). Nelle nostre società occidentali, com'è noto e come da più parti è stato ben sottolineato, non è la democrazia che è in pericolo quanto piuttosto le forme di democrazia più o meno rappresentative che dipendono dall'idea sottesa di cittadinanza che si vuole realizzare e alla quale si deve educare. Non può essere, infatti, eluso un tema oggi di grande attualità: i fenomeni migratori rendono sempre più multietniche le società contemporanee e costringono a rivedere il concetto di cittadinanza (Catarci, Fiorucci, 2019). La scuola, gli insegnanti e il loro insegnamento in questo processo storico hanno un ruolo fondamentale. L'insegnante nella quotidiana attività didattica deve sapere se si può insegnare per educare ad una cittadinanza sostanziale (ricerca di fini comuni) o ad una cittadinanza regolativa (scelta di regole comportamentarie) (Borruso et al., 2014).

Persona, nuovo umanesimo e cittadinanza sono tre facce dello stesso problema: occorre educare l'uomo al senso della comunità e alla vita comunitaria. Se ancora prevarrà l'individualismo sull'appartenenza sarà molto difficile educare alla cittadinanza. La passione per l'insegnamento, affinché si insegni con passione, ha nella costruzione del legame sociale un suo punto forte di riferimento. Non a caso la *philia* di aristotelica memoria era una idea educativa della *paideia* greca che si conservò anche quando, scomparse le città-stato, subentrò l'impero macedone (Cavallera, 2017, p. 46). È solo il legame sociale, avvertito come ineludibile per la vita comunitaria, che può far coincidere il bene "per me" con il bene comune. L'educazione alla cittadinanza poggia sulla responsabilità, sull'autonomia del singolo (Kasper, Kasperova, 2015, pp. 251-278). Questi deve essere educato a vivere le molteplici identità di cui la vita attuale ci carica, utente e proponente, cittadino e politico, partecipante e stimolatore di partecipazione. L'insegnante con le sue discipline d'insegnamento può sollecitare alla cittadinanza attiva, alla presa di coscienza societaria, alla cittadinanza universale a cui inesorabilmente la globalizzazione ci consegna. *La passione civile nella passione per l'insegnamento rende appassionato l'insegnare.*

Le istituzioni educative devono riaffermare il loro ruolo guida in formazione cittadina, aperta a tutti gli studenti senza discriminazioni, integrando il riconoscimento della diversità socioculturale con le differenze individuali. L'intenzione è, quindi, il raggiungimento di obiettivi finalizzati alla parità di diritti e al riconoscimento di differenze, ovvero a una conviviale condivisione delle differenze, così come la considerazione e lo sviluppo della capacità e della responsabilità del corpo studentesco a partecipare attivamente alla trasformazione della società.

BIBLIOGRAFIA

- Ascenzi, A., Sani R. (Eds.), (2016). *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e dei Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*. Macerata: EUM.
- Baldacci, M. (2020). *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*, in *MicroMega Dopo il virus, un mondo nuovo?* 4/2020, Roma, p. 154.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Bandini, G., Oliviero, S. (Eds.), (2019). *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: University Press.
- Barbieri, N., Gaudio, A., Zago, G. (2020). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (Ed.), (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Borruso, F., Cantatore, L., Covato, C. (Eds.), (2014). *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano: Guerini Scientifica
- Cambi, F. (1994). I grandi modelli della formazione. In F. Cambi, E. Frauefelder (Eds.), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Cavallera, H. A. (2017). *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*. Brescia: Morcelliana.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chiosso, G. (2004). Educazione alla democrazia e cittadinanza. In M. Corsi, R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- De Giorgi, F., Gaudio, A., Pruneri, F. (Eds.), (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Morcelliana.
- De Tocqueville, A. (1991). La democrazia in America. In N. Matteucci (Ed.), *Scritti politici*. Torino: Utet.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Arcangeli, M.A., Ronconi, M. L. (Eds.), (2011). *Una nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*. Roma: Pieraldo.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (Eds.), (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (Eds.), (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Frabboni, F. (2014). *Felicità e scuola. Utopia o possibile realtà*. Roma: Anicia.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Fuentes, J.L., Albertos, J.E. (2017). Educación del carácter y educación para la ciudadanía: alcances y limitaciones. In J.A. Ibáñez-Martín & J.L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*, Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Jaeger, W. (1970). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kasper, T., Kasperova, D. (2015). *National, state and civic education in the Czech lands of the Austro-Hungarian Empire, and, after 1918, in Czechoslovakia*. *History of Education and Children's Literature*. 10. 251-278.
- Mannese, E. (2016). Saggio breve per le nuove sfide educative. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2018). Affettività e paradigma formativo. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo & M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Maragliano, R. (2019). *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Roma: Armando Editore.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Marrou, H. I. (1966). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Studium.

- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaele Cortina.
- Mortari, L. (2017). *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pagano, R. (2004). Per un'educazione alla cittadinanza democratica. In M. Corsi, R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pancera, C. (2006). *La "paideia" greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*. Milano: Unicopli.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Santamaita, S. (2019). *Storia dell'educazione e delle pedagogie*. Milano-Torino: Pearson.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*, Milano: Mondadori Università.
- Volpicella, A. M. (2020). Sapere. Fare. Essere. Nella scuola di oggi. In A. M. Volpicella, G. Crescenza (Eds.), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma: Edizioni Conoscenza.

Fondamenti antropologici ed itinerari pedagogici per l'educazione alla cittadinanza

Anthropological foundations and pedagogical paths for citizenship education

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno, Italia, chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

Il lavoro, partendo da una disamina critica del pensiero di autori del passato e contemporanei, tenta di delineare un'immagine dell'uomo in cui la pregnanza della dimensione sociale costituisce il fondamento per la costruzione di percorsi educativi in grado di formare cittadini consapevoli ed aperti al futuro. Vengono individuati aspetti diversi dell'intersoggettività umana connessi al concetto di persona. Gli spunti di riflessione emersi si traducono in proposte ispirate alla promozione dello sviluppo di una socialità matura su cui poggia il senso di cittadinanza che si concretizzano in itinerari volti alla crescita delle dimensioni sociali della persona, della sua apertura alla mondialità, al rispetto e nella valorizzazione dell'ambiente, dimensioni che rendano capace la persona stessa di diventare fattore di propulsione dell'innovazione sociale nell'ottica della costruzione di società più umane.

ABSTRACT

The work, starting from a critical review about the ideas of past and contemporary authors, attempts to delineate an image of man where the importance of the social dimension is the foundation for the construction of educational pathways, capable of forming citizens aware and open to the future. Different aspects of human intersubjectivity are identified related to the concept of "person".

The points of reflection that have emerged are translated into proposals inspired by the promotion of the development of a mature sociality where the sense of citizenship is based on itineraries aimed at the growth of the social dimensions of the person, his openness to globalization, respect and enhancement of the environment, dimensions that make the person himself capable of becoming a driving factor of social innovation in the perspective of building societies that can be more human.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Philosophy of education; sociality; citizenship; pedagogical models
Filosofia dell'educazione; socialità; cittadinanza; modelli pedagogici

INTRODUZIONE

La nostra riflessione parte da un interrogativo che Rossi (2017) si pone in un lavoro dal titolo: *Cittadinanza: privilegio, diritto soggettivo o modo di con-vivere?*, dove mostra come il senso di cittadinanza abbia accompagnato l'evoluzione delle società umane, definendo di volta in volta chi fa parte del popolo. Se la società è un insieme di individui tenuti insieme da relazioni reciproche e che

si dotano di una propria organizzazione, uniti da comuni interessi superiori e comportamenti ad essi orientati, nel funzionamento della società la cittadinanza attiene alla sfera della vita sociale che regola ed esplicita il senso delle relazioni reciproche fra gli individui e l'organizzazione. Oltre ad essere un prodotto giuridico, il concetto di cittadinanza è un prodotto culturale legato a motivazioni profonde connesse con i vissuti di condivisione all'interno di una società.

Nel corso della storia il senso di cittadinanza nelle comunità umane è connesso con il modo di interpretare il sistema di relazioni fra i componenti della comunità e coloro che non ne fanno parte. Il senso di cittadinanza, allo scopo ultimo di assicurare la propria sopravvivenza, ha stabilito l'appartenenza o meno ad un popolo, muovendosi tra unione e separazione, parità e discriminazione, partecipazione ed esclusione.

Più approdi del pensiero moderno e contemporaneo si sono focalizzati sulla soggettività umana, autonoma nella sua essenza e contemporaneamente relazionata all'altro ed agli altri nella struttura delle società.

Per Aristotele l'uomo è per natura animale politico; Cicerone, sull'onda del cosmopolitismo storico, ritiene che il genere umano sia teso all'aggregazione, alla società e alla comunità; secondo Fichte l'uomo può diventare uomo solo tra gli uomini. Agostino, Cartesio, Hume, Hobbes, Marx, Nietzsche ed altri, anche se da diverse angolazioni, hanno definito l'intersoggettività come struttura costitutiva primaria dell'uomo dando luogo ad ermeneutiche variegata e con posizioni talvolta polarizzate (Palumbieri, 2006).

Il singolo è segnato dal rapporto che intesse con la società, collaborando con il suo servizio al progresso e al bene di tutto l'organismo sociale: tale equilibrio è di tipo dinamico, da ricostruire e da riadattare progressivamente ai cambiamenti delle condizioni esterne. Ricordiamo, in tale processo, l'apporto fondamentale delle rivoluzioni moderne e delle democrazie.

Chiosso (2013) rivede la nozione di cittadinanza in relazione ai fenomeni della contemporaneità quali l'irrompere dei flussi migratori, i processi di globalizzazione dei mercati e delle conoscenze, l'emergere di spinte etnico-localistiche, sostenendo che l'idea di cittadinanza oscilla tra interpretazioni diverse, presentando differenti posizioni in merito. La prima fa riferimento a un'etica pubblica intorno a valori condivisi, capaci di ispirare una circolazione di comportamenti ed abiti mentali coerenti con un ideale di società desiderabile, in base ad un contratto pragmaticamente rinnovabile. La seconda si basa sul cosmopolitismo, in cui ci si percepisce come identità multipla tra identità multiple in un gioco di riconoscimenti reciproci, in cui l'unico legame che si sperimenta è quello del valore dell'amicizia tra cittadini del mondo. Radicalmente diversa è la tesi della cittadinanza comunitaria, situata in una rete di pratiche sociali da esercitare all'interno di ruoli, in cui le regole non vengono vissute come limitazione della libertà ma come accettazione di vincoli solidaristici che perpetuano la tradizione. Sul tema della cittadinanza esistono numerosi contributi, nazionali ed internazionali, che hanno toccato molteplici tematiche: età della vita, scuola, multiculturalismo, intercultura e transcultura, aspetti storici e geografici, metodologie di ricerca, laicità ed interreligiosità, in disamine variegata ed interessanti che hanno dato luogo a nuovi sguardi sui fenomeni attuali¹.

Così Corsi (2012, p.7): "l'incontro tra le diverse antropologie di riferimento può dar vita, finalmente, ad una società più umana e solidale che ancora umana e solidale non è (...) Perché la pedagogia che vogliamo non può che essere democratica, perché ogni persona sia pienamente cittadina alla pari della società e del mondo e le istituzioni, i contesti e le organizzazioni lavorino fattivamente, e costantemente, per il raggiungimento di tutti questi nobili e insopprimibili, obiettivi di civiltà. Perché

¹ Cfr. Rivista *Pedagogia Oggi*, n.1/2012, 1/2017.

qualsivoglia identità, culturale e soggettiva, si senta parte, utile e necessaria, nella costruzione di un mondo comune, reciprocamente rispettoso e accogliente”. Le varie posizioni sulla cittadinanza convivono. Per tale motivo partiamo da un approccio epistemologico che stia a monte di tali diversità, nel tentativo di trovare un orizzonte comune che possa fondare il rapporto persona-società, alla base della cittadinanza, capace di generare proposte pedagogiche congrue

IL RAPPORTO TRA INTERSOGGETTUALITÀ E COMUNITÀ NELLA RIFLESSIONE FILOSOFICA

Per analizzare il concetto di cittadinanza ci soffermeremo inizialmente sul suo fondamento antropologico: l'esistenza di una dimensione sociale nell'uomo ed il suo rapporto con la comunità.

Il bene comune è secondo Maritain (2009) il fine della vita sociale, un tutto in cui le parti sono ciascuna un tutto, un organismo fatto di libertà, non di semplici cellule vegetative: la buona vita umana di una moltitudine di persone ha come approdo la loro comunione nel vivere bene. Per persona intendiamo qui l'unità biopsicosociospirituale unica ed irripetibile che ogni essere umano rappresenta.

L'idea di bene comune include non solo beni e servizi di utilità pubblica o di interesse nazionale ma si sostanzia di aspetti profondamente umani che caratterizzano una democrazia autentica, come la coscienza dei suoi principi fondamentali e la promozione e la difesa della propria concezione della vita sociale.

La prospettiva personalistica di Maritain va letta in chiave prevalentemente pedagogica e politica, mentre Mounier (1989) accentua gli aspetti psicologici ed etici nella definizione di persona. Egli focalizza il concetto di persona come unità vitale e sintesi aperta ed il concetto di società come comunità orientata verso la scambievole realizzazione di ognuno: questo rapporto è la sostanza della sua visione del personalismo in quanto *comunitario*.

La persona matura è caratterizzata da dominio di sé, scelta, progettualità, creazione: qualità indispensabili per incontrarsi con l'altro e con gli altri. Contrario a posizioni individualistiche ed idealistiche, Mounier sostiene che il soggetto non si nutre “digerendo sé stesso” e che ognuno possiede soltanto ciò che dà o ciò *a cui* si dà.

Per Mounier l'autentica comunità è *comunità di persone*, distinta ma non separabile dalla sfera della società: quanto più una società è a regime di reale partecipazione, tanto più è in grado di darsi un assetto prossimo alla sfera della comunità, ove i rapporti confinano con quelli di tipo primario.

La lettura del personalismo comunitario è la ricerca di una via mediana nella considerazione della persona strutturata a relazione verso la comunità, a sua volta ordinata alla crescita della persona: due poli da considerare in connessione di reciprocità essenziale.

Il disagio profondo delle democrazie formali dei nostri giorni è dato dall'oscillazione tra le forme aggiornate dell'astuzia e della ragion di stato e le reazioni liberistico-capitalistiche di carattere internazionale, il cui *impasse* è una concezione sfocata dell'uomo singolo, visto come individuo chiuso anziché come sistema aperto, strutturato costitutivamente per l'altro e unificato nel suo pluridimensionale.

Se *persona* è colui arriva all'offerta di sé per amore del prossimo, via di salvezza per le società è l'integrazione della visione dell'individualità, concepita come aggregato di individui, in quella della persona. La crisi endemica del mondo è data dalla visione dell'uomo chiuso in sé stesso e/o nel suo luogo geografico o culturale, mentre la vera società è lo spazio dell'*inter-personalità*.

La struttura dialogale dell'uomo non si presenta come derivata ma primaria ed originaria nella forma della reciprocità. La condotta dovrebbe dispiegarsi in termini di reciprocità proprio perché si è strutturati a reciprocità (aspetto etico/ontologico).

Buber (1993) parla dell'*a priori* della relazione con un tu innato in ogni soggetto. Per l'ontofenomenologia il soggetto esiste come io abitato, modellato a incontro e strutturato a tu: il suo essere è attitudine di reciprocità in base al principio che l'io può realizzarsi solo nel tu. All'inizio si colloca la relazione, nella quale la reciprocità è la ricaduta dell'atto dell'uno sull'altro.

La relazione io-tu ha il carattere dell'immediatezza: l'uomo si ritrova, senza passaggi intermedi, come essere sociale. L'altro, simmetrico all'io, è presente subito, mi si autoimpone e ciò si coglie anche nella dimensione responsoriale dell'uomo.

Specificazione della reciprocità è la prossimità, non solo sul piano etico del farsi prossimo ma anche su quello radicale ontofemenologico dell'*essere strutturato a farsi prossimo*: non vicinanza locativa ma interiore, oltre le distanze geografiche. Grazie ad essa l'io sente vicino, cioè prossimo, il tu, e di fatto gli si avvicina nel dialogo spirituale, culturale, operativo.

La struttura fondamentale dell'uomo è dunque la relazionalità come apertura e dialogalità. L'uomo diventa io a contatto con il tu. L'approccio dell'io al tu in tale visione non si pone in termini di interesse o strumentalizzazione, bensì di gratuità e rispetto. È possibile avvicinarsi all'altro, tendendo a far essere lui più uomo, cioè più libero e più capace di sviluppare i propri talenti ed opportunità. In tale processo l'io percepisce sé stesso come *essere in più*.

L'io che si avvicina all'altro in termini di gratuità permanente resta soggetto compiendo un'operazione di potenziamento dell'essere nell'altro. E anche il tu resta soggetto, in quanto e nella misura in cui l'io si avvicina al tu con immenso rispetto sia formale che sostanziale. Non lo tratta con lo sguardo strumentalizzante ma gli lascia intatta, potenziandone l'essere, la soggettualità al cui servizio si pone.

Secondo Lévinas (1985) la relazione interpersonale non è un insieme di faccia a faccia, un semplice essere di fronte. Il volto che interpella e che non può essere assorbito nella mia identità rappresenta l'apertura di una via che conduce realmente verso l'altro. Ogni faccia è irriducibile ad altre: pertanto la vera soggettività umana è inafferrabile. È questo il mistero della irripetibilità di ciascuno e costitutiva anche della responsorialità per gli altri.

Il pensiero di Lévinas sulla lettura del reale è la sua interpretazione sia alla luce dell'oggettività storica che delle intenzioni interiori che fondano il pluralismo delle società. Egli ritiene che tutti i sistemi sociopolitici che visualizzano la società frammentata e atomizzata non siano a misura d'uomo, auspicando un rapporto tra politica ed etica ove la seconda eserciti sulla prima una costante funzione critica: senza tale reciproco aggancio non può esistere atteggiamento politico.

L'intersoggettualità levinasiana ha un ampio ed esplicito respiro sociale che coinvolge ogni uomo bisognoso di essere aiutato a crescere nella sua umanità. La nudità del volto manifesta la presenza dell'essere bisognoso ed esposto in questo mondo che vuole essere visto e trattato dagli altri allo stesso modo. È il riconoscimento del volto come affacciarsi del profondo dell'altro che chiede di essere accolto come realtà appellante.

Lévinas getta le basi per il passaggio dall'umanesimo centrato sull'io, segnato da soggettivismo, relativismo e tendenza alla dominazione, all'umanesimo centrato sull'altro, caratterizzato da dialogicità, convivialità, interculturalità, tolleranza. Sposta l'asse dall'ego all'io – altro, inteso come soggetto diverso da me e titolare come me del suo, non oggettivabile, mondo originale e personale. Lévinas apre al terzo millennio un pensare che parte ponendo al centro l'io – altro come base della cultura della riconciliazione, della tolleranza, della comunione.

DIMENSIONE SOCIALE NELL'UOMO E CITTADINANZA. ITINERARI PEDAGOGICI

Gli studi neuroscientifici, che negli ultimi tre decenni hanno consentito di mappare lo sviluppo del cervello umano (D'Alessio, 2019), unitamente alle forze che dinamizzano i processi di interazione

natura/cultura nella formazione di reti neurali e mappe cerebrali, hanno contribuito a sottolineare l'originarietà della dimensione sociale.

L'apporto euristico ed applicativo delle ricerche sui neuroni specchio, il cui meccanismo di osservazione, imitazione-comprensione, definito simulazione incarnata, ha mostrato l'esistenza di un correlato neurale delle esperienze interpersonali, la più profonda tra le quali è l'empatia (Ammaniti, Gallese, 2014). Sembra dunque che il germe della cooperazione culturale sia presente nel cervello fin dalla nascita, così che la dimensione sociale sarebbe addirittura preverbale e prerazionale (Trevvarthen, 1998; Gazzaniga, 1994). Siegel (2001) parla di *neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Non siamo dunque degli io solipsistici ma esseri con la possibilità, già inserita geneticamente (Ebstein et alii, 2011), di risuonare degli altri, con gli altri, per gli altri. Ovvero, siamo innatamente sociali.

Ciò vuol dire che il nostro cervello risuona con quello di un'altra persona in una sorta di metacomunicazione che permette a me ed all'altro di pensare, sentire ed agire allo stesso modo: io e lui non siamo estranei. La nostra identità si definisce nel rapporto *moi-monde* (Ricoeur, 1999).

L'uomo è dunque essenzialmente un *essere-con*, che può diventare un *essere-per* attraverso lo sviluppo della socialità come modo d'essere che culmina nella oblatività. Egli ha bisogno di integrarsi: la sua autoinsufficienza radicale (nel nascere, crescere, sussistere, realizzarsi) lo colloca in un gruppo ma l'essere insieme non basta se non è unito ad un anelito di comunione e di dono in quanto vita per l'altro. Con l'infittirsi della complessità il reticolato dei rapporti nella società dovrebbe configurarsi come un'interdipendenza che garantisca autonomia e dignità a tutte le parti convergenti nell'obiettivo del bene comune e che, coscientizzata e coerentemente ricalcata sul piano della politica nazionale e internazionale, fondi la solidarietà ed ispiri il principio della sussidiarietà, ovvero l'esclusione dell'autarchia come principio regolativo del vivere comunitario.

Alla luce di tali considerazioni possiamo dire che la socialità va accettata, corretta, promossa, umanizzata. Nessuna società rimane a lungo unita senza il reciproco rispetto degli uomini.

Circa l'originalità della dimensione sociale nell'uomo, vediamo che il coessere interumano è atipico rispetto a quello degli animali. Le espressioni della socialità umana si svolgono all'insegna della libertà e non della pura ed automatica risposta ad impulsi circoscritti nel perimetro dell'istinto. Il consociarsi umano non è solo obbedienza all'impulso, ma al progetto. Oltre la libertà, la socialità si muove anche all'insegna della cultura: le espressioni sociali si concretizzano in opere di civiltà e di progresso, come le istituzioni, le leggi, gli organismi, i servizi di promozione e di crescita.

Il coessere interumano è caratterizzato dal linguaggio che è espressione e veicolazione dei progetti reciprocamente confrontati e fecondi di progresso e di futuro. Anche gli animali della stessa specie si accoppiano e si associano in insiemi diversificati per comuni obiettivi dettati dall'istinto ma sono privi, in questo consociarsi, di decisionalità, cultura, futuro e dell'attitudine radicale della oblatività, eccettuati quegli atteggiamenti immediati registrati nell'area istintuale (ad esempio, il rapporto tra l'animale madre e la propria creatura). Gli uomini viceversa si presentano, in fatto di socialità, con una creatività pluriforme ed una continuità unitaria, condizioni per la linea storica che è insieme tradizione e innovazione. La stessa diacronicità societaria è sintesi di identità e diversità costituenti la ricchezza delle culture e delle civiltà.

Come l'individuo ha bisogno della società essa a sua volta ha bisogno dei singoli ed è tanto più libera e autentica quanto più rispetta e promuove la libertà in un ambiente umano che offre aiuto, maturazione, complementarietà polivalente e multilaterale. La società non è totalità che elimina le singolarità né organismo al di sopra dei singoli ma è al servizio e in funzione della loro crescita nel rispetto delle peculiarità di ognuno nella promozione dello sviluppo su parametri di giustizia.

Ora, non c'è norma più fondamentale di giustizia che dare a ciascuno il riconoscimento del *proprium* umano che è la libertà. La qualifica di una società dipende dunque dall'equilibrio che essa sa rispettare nel suo rapporto con le singole entità personali e micro/macro/comunitarie.

Montano (2012) scorge nel rapporto tra città (intesa come piccola o grande patria) e cittadino la relazione tra due soggetti, in cui ognuno dei due si costituisce e assume un senso a partire dall'altro: l'uno costruisce l'altro e viceversa, in un processo reciproco. In quanto cittadino invento l'altro cioè la città; contemporaneamente la città mi inventa, dandomi un senso. Di fatto i cittadini sono così come la città, con il suo ambiente naturale e il suo retaggio di tradizioni storico culturali, li ha plasmati e li va plasmando, ma la città è anche quella che la cura, l'attenzione, l'amore dei cittadini hanno consentito che sia.

La nostra città è – aggiungiamo noi – l'intero pianeta terra.

Si è visto che alla base della società c'è la socialità, che si esprime in prima istanza tra l'individuo e le sue radici che si fortificano nel suo vivere nell'ambito della città. La valorizzazione di questa dimensione, ovvero il rapporto città – cittadino, in tutte le culture, intesa non come differenziazione, può stimolare la formazione di un sentimento di coappartenenza che prende corpo e si sviluppa sulla base di un bisogno collaborativo e del desiderio di vivere insieme in pace.

Tale sentimento non matura a partire dalla volontà di muovere guerra o di opporsi a un comune nemico, non è carico di odio, di risentimento, di volontà di potenza e di impulsi distruttivi da indirizzare verso ciò che è esterno alla nostra comunità. ma è un sentimento intriso di tensioni invitanti alla pace, alla convivenza civile, aperto a future possibili collaborazioni con altri, eredi a loro volta di forme diverse di culture e civiltà.

Gardner (2009) parla di tre "E" : *excellence, engagement, ethics* (conoscenza delle regole del vivere civile, impegno a mettersi in gioco e a prendere decisioni etiche) come elementi capaci di sostenere una cittadinanza consapevole ; Böckenförde (2017) ipotizza un legame tra sopravvivenza delle democrazie occidentali e disponibilità di "energie vitali" intese come comportamenti virtuosi dei cittadini; Sen (2020) evidenzia come il benessere dei cittadini non sia legato esclusivamente ad aspetti economici ma anche alla partecipazione alla vita della comunità.

Come pedagogisti, auspichiamo l'educabilità delle suddette dimensioni. Tenteremo ora di analizzarne le condizioni.

All'esigenza primaria di autorealizzazione e di scoperta dei propri tesori che si identifica con l'amore per noi stessi, si affianca quella di aiutare gli altri a diventare forti ed a perfezionare sé stessi nella loro qualità di individui unici e irripetibili: la progettazione dell'uomo autorealizzantesi non è egocentrica. Il potenziale umano come libertà, intelligenza, affettività, socievolezza, religiosità, corporeità, intenzionalità, si dispiega attingendo ai valori espressi dalla società e dalla cultura, i quali, a loro volta, non dovrebbero compromettere la natura umana (D'Alessio, 2020).

Contrassegno della saggezza, della salute, della maturità, dell'umanità è, allora, una dimensione che coincide con la conquista del senso sociale inteso come empatia, affetto, donazione (Donnarumma D'Alessio, D'Alessio, 2008).

In educazione l'intersoggettività come piattaforma comunicativa va creata fin dalle prime esperienze di vita, evitando di cadere nelle secche di criteri tassonomici fondati sulla comunicazione pragmatica o di modelli fondati sulla socializzazione idealizzata per avere o stabilire un certo tipo di società, o di interpretazioni riduzionistiche del divenire individuale.

Una reale educazione alla cittadinanza si sostanzia, per la sua creazione, nel concordare un dialogo fra le diverse scienze pedagogiche volto a stabilire i principi sovraordinati sui quali fondare la comunicazione dal punto di vista relazionale. Ciò favorirà la creazione di percorsi che possano condurre il soggetto dalla socievolezza, caratteristica delle prime età della vita, alla socialità matura

(Donnarumma D'Alessio, 1982), dimensione alla base del senso di cittadinanza, nel rispetto sia per il proprio luogo di origine che per il mondo intero, nella duplice dimensione di amore della propria terra e ad amore per la Terra come patria di ognuno.

Tutto questo comporta un apprendimento di atteggiamenti, stili, contenuti culturali e regole sociali mediate da agenzie educative formali ed informali sostanziate da relazioni umanizzanti, solo all'interno delle quali può dispiegarsi un reale sviluppo umano caratterizzato da crescita intesa come progresso, anche e soprattutto dal punto di vista etico.

Il superamento delle fin troppo diffuse *pseudoetiche* familistiche o situazionali si sostanzia di riferimenti ad un'etica universale, l'unica a poter fondare un'educazione rivolta a *tutto* l'uomo in *ogni* uomo. Che è quanto molti, più volte nella storia, si sono proposti di realizzare. La persistenza di quest'anelito nel tempo fino ai giorni nostri, nonostante le conflittualità locali e mondiali, è la dimostrazione stessa dell'esistenza ed intrinsecità della socialità come dimensione profondamente umana e della sua innegabile valenza per la sopravvivenza umana stessa.

L'educazione alla cittadinanza ha una natura pervasiva, non settoriale. Essa è presente nel modo di essere e di funzionare delle agenzie educative e riguarda il clima degli ambienti educativi, i rapporti interpersonali, lo stile di trasmissione delle conoscenze ed avrà dunque come fondamento la promozione della socialità a partire dai primi stadi della vita.

L'identità sociale si sviluppa partendo dalla possibilità del soggetto di avere contatti con persone disponibili alla comunicazione autentica: l'assenza di *partners* sociali determina, come sappiamo, insicurezza, disadattamento, mancanza di empatia, di assertività, di curiosità. Le figure parentali prima e quelle del mondo extrafamiliare poi, esercitano influenze determinanti sulla costruzione di relazione affettive che evolveranno in direzione di condotte di condivisione e di cooperazione con gli altri (Donnarumma D'Alessio, D'Alessio, 2008).

L'azione educativa, diversa dal plagio e dall'indottrinamento, è tale se si pone come fedeltà creatrice di possibilità, condizioni, situazioni, relazioni che promuovano originalità e peculiarità del *proprium* personale, ossia dell'orientamento di senso che coagula i dinamismi specifici della persona in progetti e compiti da realizzare che favoriscano il senso di appartenenza e di rispetto per l'altro nel contesto globalizzato. Ostacolo ad un'apertura profonda ed autentica agli altri è la presenza di strutture della personalità caratterizzate da autocentratura ed iperautoriflessione, disprezzo di sé stessi, non accettazione dei propri limiti, desiderio esplicito o mascherato, paura dell'estraneo.

L'educazione alla cittadinanza parte dallo sviluppo di una socialità matura, le cui condizioni sono: la consapevolezza di essere persona come unitotalità dotata di percezione realistica delle proprie capacità, potenzialità, limiti; la sospensione del giudizio, ovvero la messa da parte di valutazioni (sapere comune, scientifico, opinioni, pregiudizi, vissuti, transfert e controtransfert) che contaminano la percezione della realtà interna ed esterna; l'apertura illimitata al paradossale ed al *diverso da me*, accettazione incondizionata, percezione realistica e comprensione dell'altro (pensieri, emozioni, frustrazioni, aspettative, speranze, motivazioni, bisogni, volizioni, potenzialità, limiti, dignità dell'altro) (ib.).

Dunque ascolto, comprensione, partecipazione all'esperienza dell'altro rendono possibile la maturazione delle attitudini sociali legate al senso di cittadinanza.

Le strategie di formazione, i modelli di consulenza e le tassonomie saranno efficaci solo se non incapsulate ed irrigidite in ruoli professionali ma profondamente radicate in un modo di essere dell'educatore caratterizzato da intersoggettività come partecipazione alterocentrica, capacità di esperire quello che l'altro sta esperendo, comprensione e condivisione, dimensioni comunicative fondamentali di una reale comunità educante.

Quale il ruolo della scuola?

I fermenti, le contraddizioni, i vari orientamenti culturali che caratterizzano la società odierna chiamano immediatamente la scuola e gli insegnanti ad un servizio di mediazione e di sintesi culturale che prima veniva svolto solo a lungo termine attraverso la trasmissione di un sapere codificato. La scuola odierna si confronta con diverse visioni dell'uomo che devono trovare un punto d'incontro secondo un'ottica istruttivo-educativa.

La scuola va pensata come comunità partecipata al servizio di una società pluralista. Tale visione non dev'essere il semplice risultato di un compromesso politico (Corradini, 2014), ma va inquadrata in un progetto educativo che rifiuta di ammettere che le differenti visioni dell'uomo producano *a priori* l'impossibilità di una pratica di reciproca accettazione tra uomini professanti antropologie diverse prospettando un'azione educativa dialetticamente convergente. Quest'incontro può avvenire solo attraverso la ricerca e la promozione dei valori comuni e di confronto tra le varie esperienze e motivazioni filosofiche e/o religiose che vi sottostanno.

Sentirsi cittadini vuol dire essere capaci di dialogare cercando di risolvere problemi comuni, in uno sforzo dialettico di fedeltà a sé stessi ed all'uomo concreto che ci sta dinanzi.

La scuola di una società democratica consente l'ingresso a tutte le ideologie ma non si sottomette a nessuna: in grazia dello spirito critico ed antidogmatico che vi circola mette a confronto tutte le ideologie realizzandosi come sede e fattore della verifica critica del pensiero ideologico e dunque come luogo di costruzione della persona dotata di pensiero critico, aperto, flessibile, creativo, di un pensiero volto ad un avvenire di liberazione umana (Catalfamo, 1986).

Attribuire alla scuola un ruolo precipuo nella formazione del senso di cittadinanza, come Dewey (1961) aveva anticipato, costituisce un fecondo laboratorio di ricomposizione di variabili significative della vita della scuola, antidoto e contrappeso a burocraticismo, alienazione, individualismo, nozionismo, autoritarismo, contestazione, demotivazione.

La sua forza orientante scaturisce dall'esigenza di pensare in termini di autenticità la relazione docenti-discenti in uno studio che sia ricerca e dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato ed impegno di progettualità per il futuro. Gli obiettivi della comunità scolastica devono tendere, oltre al mero livello declamatorio, al raggiungimento di mete intermedie utili per il fine ultimo, la formazione delle basi per la costruzione del senso di cittadinanza come interiorizzazione di criteri di condotta chiari e coerenti ispirati ad un *ethos* pluralista e democratico, animato da una profonda tensione morale che renda il soggetto attivo, partecipe, culturalmente aperto sul mondo e sulle altre culture, preoccupato del bene comune.

Chiosso (2013) pone come condizione che l'educazione alla cittadinanza si realizzi entro un sistema democratico, che anche la scuola deve rappresentare, sostenendo che il suo compito consista nel promuovere conoscenze ed esperienze atte a formare cittadini attivi, costruttivi e forniti di senso critico, nella direzione di una reale crescita umana. Sergiovanni (2000) spiega come ciò sia possibile attraverso la costruzione di comunità nelle scuole.

In ambito extrascolastico possibili percorsi educativi potrebbero consistere in esperienze utili di cittadinanza attiva in ambiti diversi (volontariato, tutela ambientale, promozione culturale, associazionismo): tali azioni consentirebbero di sviluppare il senso di responsabilità entro contesti non formalizzati, favorendo la possibilità di scelta ed esercizio della libertà personale (Chiosso, ib.). Interessanti indicazioni vengono e dall'approccio del *Cooperative Learning* (Comoglio, 1996; Ellerani, 2003) basato su principi e metodologie che da circa un trentennio stanno dimostrando notevole efficacia nella promozione delle dimensioni sociali e collaborative della persona (ascolto, rispetto, reciprocità, interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, assertività, senso critico, autocontrollo emotivo, interazione costruttiva).

In sintesi, queste le dimensioni proposte per un'educazione alla cittadinanza: favorire l'apertura alla mondialità attraverso l'attenzione alle altre culture e la cooperazione internazionale, in cui l'acquisizione di un'ottica planetaria non significhi perdere la propria specifica identità storico-culturale che costituisce l'ineliminabile universo di senso con il quale si stabiliscono i rapporti con il mondo, comprendendo anche gli universi di senso altrui in un'ottica globale; sviluppare una mentalità ecologica che favorisca il rispetto dell'ambiente naturale, il corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, il risparmio energetico, intervenendo non solo sulla conoscenza del funzionamento degli ecosistemi ma sulle strutture profonde della persona, per formare uomini consapevoli del fatto che sono parte di un sistema, nel quale la soddisfazione dei propri bisogni non è illimitata ma condizionata da vincoli e da un ordine di priorità in base ad una scala di valori; promuovere senso critico e disponibilità al cambiamento nella formazione di soggetti capaci di innovazione sociale nelle azioni di prevenzione, progettualità, verifica.

CONCLUSIONI

L'attività educativa, al di là di ogni affermazione totalizzante, è sensibilmente segnata dal suo storicizzarsi che permette di attuare i suoi obiettivi nella misura maggiore possibile. L'educazione si basa sulle relazioni interpersonali, la collaborazione intellettuale e morale, l'apertura verso gli altri, la conversione degli atteggiamenti ostili. La presentazione dei valori riconosciuti va tenuta costantemente aperta alle varie concezioni del mondo, nelle quali trovano la ragione ultima la morale personale e l'agire sociale. Sarà dunque la dialettica e solidale collaborazione tra i luoghi in cui i soggetti vivono la propria esperienza a consentire la maturazione del sentirsi essere cittadino *nel proprio mondo ed in tutto il mondo*. Ciò potrebbe essere una mera utopia ma, anche alla luce del pensiero di Cambi (2006) che sottolinea la vocazione utopico-critica della pedagogia, riteniamo che tale anelito possa essere legittimo.

BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti, M., Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Cortina.
- Bockenforde, E. W. (2017). *Lo Stato come stato etico*. Pisa: ETS.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: S. Paolo.
- Cambi, F. (2006). La vocazione utopico – critica della pedagogia in *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Catalfamo, G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (2013). *Educazione e cittadinanza. Il punto di vista pedagogico*. In <http://www.itcdantealighieri.edu.it/home25/phocadownload/Formazioneingresso/3384.pdf>
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Corradini, L. (2014). *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*. Trento: Erickson.
- Corsi, M. (2012). Intercultura e Cittadinanza in *Pedagogia oggi*, n.1/2012.
- D'Alessio, C. (2019). *Pedagogia e neuroscienze. Aspetti storici, critici, euristici di un nuovo paradigma di ricerca*. Lecce: Pensa.
- D'Alessio, C., Pastena, N. (2020). *Prospezioni psicopedagogiche sulla natura umana. Aspetti epistemologici ed applicativi*. Lecce: Pensa
- Dewey, J. (1961). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donnarumma D'Alessio, M. (1982). *Dalla socievolezza alla socialità*. Nocera Inferiore: Edizioni RISPES.
- Donnarumma D'Alessio, M., D'Alessio, C. (2008). *La danza dell'identità*. Milano: Gribaudi.
- Ebstein, R., Shamay-Tsoory, S., Chew, S. H. (2011). *From DNA to Social Cognition*. Hoboken: Wiley – Blackwell.
- Ellerani, P. (2003). *Il cooperative learning*. Napoli: Tecnodid.

- Gardner, H. (2009) *Giovani e partecipazione nella vita politica* [Relazione presentata alla conferenza] IX Conferenza internazionale, Osservatorio internazionale della democrazia partecipativa (Oidp), Reggio Emilia.
- Gazzaniga, M. S. (1994). *Il cervello sociale. Alla scoperta dei circuiti della mente*. Firenze: Giunti.
- Lévinas, E. (1985). *Umanesimo nell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo.
- Maritain, J. (2009). *La persona ed il bene comune*. Brescia: Morcelliana.
- Montano, A. (2012). *Sermo civilis. Note di etica pubblica tra storia e vita*. Grottaminarda: DELTA 3 Edizioni.
- Mounier, E. (1989). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Palumbieri, S. (2006). *L'uomo meraviglia e paradosso*. Roma: Urbaniana University Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Je nous et les autres*. Paris: Le Pommier.
- Rossi, C. (2017, 2 – 4 novembre). *Cittadinanza: privilegio, diritto soggettivo o modo di con-vivere?* [Relazione presentata alla conferenza] The Challenges of Migration in North America and Europe: Comparing Policies and Models of Reception. Center for Italian Studies, SUNY, Stony Brook.
- Sen, A. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Ed. italiana M. Comoglio (ed.). Roma: LAS.
- Siegel, D. (2001). *La mente relazionale*. Milano: Cortina.
- Trevarthen, C. (1998). *Empatia e biologia*. Milano: Cortina.

Democrazia e Nuova Cittadinanza Democracy and New Citizenship

Giuseppe Elia*, Alessandra Tedesco**

* Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Italia, giuseppe.elia@uniba.it

** Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Italia, alessandra.tedesco@uniba.it

ABSTRACT

Con allarmante preoccupazione assistiamo, oggi, ad una deresponsabilizzazione della classe politica e al declino della cittadinanza partecipata. Fenomeni che travolgono i sistemi democratici attuali precipitandoli in una profonda crisi.

La ricerca pedagogica e l'istituzione scuola sono chiamate a stabilire un rinnovato rapporto attivo e sinergico con la politica, nel comune intento di contribuire, ciascuno per il proprio ambito di intervento, alla formazione di un uomo che sappia vivere la propria soggettività in rapporto con l'alterità per contribuire in modo attivo, critico e costruttivo al bene collettivo.

Il fine primario della formazione si estrinseca solo nel momento in cui partecipa alla costruzione di “volontà” libere, capaci di incidere nel mondo con pensiero critico e azione consapevole, di promuovere responsabilmente processi concreti di cambiamento attraverso un processo attivo di decodificazione e riedificazione della cultura. La responsabilità civica, fondamento di un'attiva partecipazione sociale, costituisce la base su cui si reggono i sistemi democratici.

La scuola, luogo privilegiato della formazione, ha l'onere di realizzare interventi mirati di educazione alla e per la democrazia, mediante la costruzione di relazioni solide fondate su un'ampia e condivisa visione etica che alimentano la partecipazione attiva, condizione indispensabile per un reale esercizio della cittadinanza.

ABSTRACT

With alarming concern, we are witnessing today a de-responsibility of the political class and the decline of participatory citizenship. Events that upset current democratic systems, absorbing them into a profound crisis. Pedagogy and school, each for their own area of intervention, interacting synergistically with politics, have the duty to contribute with responsibility and competence to the training of a man who knows how to live his own subjectivity in relationship with others by actively participating in training of a fair society oriented towards the collective good. The primary purpose of training is expressed only when it participates in the formation of free 'wills', capable of impacting the world with critical thinking and conscious action, of responsibly promoting concrete processes of change through an active process of decoding and rebuilding culture. Civic responsibility, the foundation of active social participation, is the pillar on which democratic systems are based. The school, a privileged place for training, has the honor of carrying out targeted interventions of education for democracy, through the construction of solid relationships based on the broad and shared ethical vision that nourish active participation, an indispensable condition for a real exercise of citizenship.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Political deresponsibility; participatory citizenship; education for democracy; existence and co-existence; ethical school

Deresponsabilizzazione politica; cittadinanza partecipata; educazione alla democrazia; esistenza e coesistenza; scuola etica

INTRODUZIONE

A partire dagli anni Settanta, la capacità di pensiero critico e autonomo è stata lentamente e sistematicamente ottenebrata da un *regime* mediatico tentacolare e pervasivo che la ha subdolamente, ma inesorabilmente, sostituita con una sorta di *εἰδωλον* (*idòla*), un pensiero “prefabbricato” fondato su un substrato di edonismo, individualismo e superficialità fonte di pregiudizi che falsificano l’esperienza.

Tale forma di *μισολογία* (*misologia*, sfiducia nei confronti dell’arte del ragionare) ha comportato l’abdicazione del pensiero, la più peculiare qualità umana che fin dai tempi di Socrate e Platone ha rappresentato il dialogo interiore dell’uomo con sé stesso e, con esso, l’allarmante incapacità di esprimere giudizi morali. Infatti, “la manifestazione del vento del pensiero non è la conoscenza; è l’attitudine a discernere il bene dal male” (Arendt, 2017). Se “[...] la qualità della nostra vita è in stretta relazione con la qualità del nostro agire, la direzione del nostro agire trova origine nel pensare che cerca l’orizzonte di senso entro il quale inscrivere l’esistenza” (Mortari, 2018, p.13).

La conoscenza, dunque, non appartiene solo alla dimensione dell’intellettuale, ma coinvolge dinamicamente la sfera volitiva, affettiva ed effettiva: è un atto globale della coscienza, è una scelta fondamentale che coinvolge la vita e che esige un confronto attivo e critico con la categoria dell’educazione e, nello specifico, dell’educazione alla cittadinanza. Quest’ultima, travalicando la sterile conoscenza di norme o istituti giuridici, deve qualificarsi come una riflessione capace di orientare intenzionalmente l’azione umana in direzione del bene, costituendo l’elemento primario su cui possa edificarsi quella che Elio Damiano definisce “competenza etica” (2003). Si tratta di una complessa competenza trasversale che consente, da un lato di riconoscere saldi principi morali, dall’altro, di valutare le implicazioni insite nelle proprie azioni optando, con volontà libera e responsabile, esclusivamente per quelle rispondenti ai suddetti principi. Solo agendo in tale direzione si realizza il pieno compimento dell’essenza umana in relazione al sé interiore e nella rete di autentici rapporti esistenziali.

CITTADINANZA: NATURA E FORME DI UNA CRISI

Analizzando l’evidente e profonda crisi delle attuali strutture democratiche che interessano le cosiddette “civiltà occidentali”, emerge con immediatezza l’allarmante fenomeno della deresponsabilizzazione politica e, conseguentemente, il declino della cittadinanza partecipata.

Crisi, tra l’altro, amplificata dalla presenza di alcuni fattori che limitano significativamente le dinamiche di partecipazione attiva: “[...] l’individualismo, che porta a concepire l’impegno esistenziale come qualcosa di privato; l’eclissarsi della disposizione a interrogarsi sulle questioni fondamentali, dovuto al prevalere di una ragione strumentale, che interpreta i problemi politici come questioni tecniche; la tendenza a sottrarsi all’impegno diretto cui fa da contrappunto una crescente giuridicizzazione della vita politica” (Mortari, 2008, p. 10). Si tratta di quel particolare fenomeno descritto da H. Arendt come “erosione della sfera pubblica”, cioè di quella dimensione che consente ai cittadini di interagire per il tramite del “discorso”, di affermare la propria identità individuale e di partecipare attivamente alle decisioni di pubblico interesse (Arendt, 2017).

La democrazia rappresentativa appare oggi un sistema politico anacronistico e arretrato, incapace di fornire risposte adeguate alle esigenze dominanti in un mondo in continua evoluzione, risolvendosi in quello che Stefano Rodotà ha definito “regime di sondocrazia” (2004). Con tale termine, il giurista calabrese designa la tendenza di una classe dirigente, ormai deficitaria nell’arte del buon governo che,

per tentare di sopravvivere, insegue i volatili bisogni dell'opinione pubblica espressi nei sondaggi settimanali. Sintomo e causa dell'interruzione del rapporto cittadino – classe politica, la sondocrazia occulta la volontà di persuasione dietro una apparente partecipazione, accelerando il processo che conduce alla fine “dell'era della democrazia” (Eisenstadt, 2002) e all'avvento di una nuova epoca storica, “l'era della Postdemocrazia” (Crouch, 2009). Un'anomala forma di democrazia caratterizzata da una profonda crisi della rappresentanza politica che la priva della sua vera essenza e la rende sempre più “scenica e recitativa [...] ha per palcoscenico lo Stato, come attori protagonisti i governanti, e come comparsa occasionale il popolo sovrano, che entra sul palco solo per la scena delle elezioni, mentre per il resto del tempo assiste allo spettacolo come pubblico”. (Gentile, 2016, p. XII).

Ciò innesca un perverso processo di “polverizzazione” sociale che dissolve il senso di coesione e di appartenenza alla comunità e indirizza le azioni dei singoli e dei gruppi alla salvaguardia di obiettivi specifici e strettamente personali. L'uomo contemporaneo, travolto da tali dinamiche, smarrisce il senso e l'essenza dell'Essere e, con esso, il senso e l'essenza della sua stessa presenza nel e per il mondo. Infatti, come affermato da Heidegger, la possibilità dell'Essere è intrinsecamente connessa alla relazionalità dell'Esserci: non è possibile parlare dell'Io a prescindere dalla totalità dei rapporti con l'ambiente circostante. La condizione ontologica dell'uomo si realizza all'interno di un co-esistere nel mondo insieme agli altri esseri: “l'essere è in sé stesso essenzialmente con-essere [...] non è mai dato un soggetto senza mondo, non è mai dato un io isolato senza gli altri” (1976, pp. 151-153).

Purtuttavia, tale “[...] necessità inaggrabile per realizzare l'essenza della condizione umana, [viene vanificata da] una scarsa adesione all'impegno partecipato alla vita politica, fenomenicamente visibile nella diminuzione di esperienze di partecipazione attiva” (Mortari, 2008 p. 10).

Una condizione fenomenologica che travolge il concetto stesso di cittadinanza inteso come complesso sistema di relazioni che tende “a divenire un crocevia di suggestioni variegata e complesse che coinvolgono l'identità politico-giuridica del soggetto, le modalità della sua partecipazione politica, l'intero corredo dei suoi diritti e dei suoi doveri” (Costa, 1999, p. VII).

Al fine di rinsaldare l'antico connubio tra παιδεία (paideia) e πολιτεία (politeia) ponendo un freno alla crisi valoriale che si riversa sulle strutture politico-sociali minando la stabilità dei sistemi democratici attuali, la pedagogia è chiamata a fornire un contributo fattivo allo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze utili ad una partecipazione attiva e critica del singolo alla vita democratica. “[...] Il tentativo è quello di fare dei valori condivisi dei valori di cittadinanza, e cioè di passare dalla definizione di un'ipotesi etico-politica alla sua sperimentazione nella concretezza di una comunità civile e sociale. [...] Non basta enunciare regole e principi condivisi, occorre sperimentarli: la convivenza infatti non è solo il frutto di una pratica cognitiva, ma è un'esperienza che vive anche di sentimenti, codici etici informali, rapporti interpersonali, sovrabbondanza di significati” (Chiosso, 2009, pp. 62-75).

La Pedagogia è chiamata ad equilibrare sapientemente gli elementi di staticità e dinamismo insiti in un'idea di formazione che, consona alla complessità attuale, sappia orientare i processi di crescita e di maturazione di ciascun individuo verso una piena consapevolezza, che lo accompagni e lo supporti nell'ardua convivenza tra la necessità di soddisfare i bisogni personali e realizzare le proprie aspirazioni, con la capacità di partecipare alla costruzione e condivisione degli imprescindibili valori sociali e comunitari di democrazia che, parimenti, dovranno alimentare il processo di *bildung* dell'*humanitas* individuale.

Riprendendo le riflessioni di Jaeger, è necessario ribadire che la πολιτεία (*politeia*) senza la παιδεία (*paideia*) rischia di fallire il proprio scopo: “la costruzione della città ideale, retta da uomini saggi, è

strettamente associata alla formazione di cittadini giusti, capaci non solo di distinguere il bene e il male, ma anche di perseguirlo attraverso la lealtà e la solidarietà dei cittadini virtuosi” (1953, p. 51).

L'EVOLUZIONE STORICO-SOCIALE DEL CONCETTO DI CITTADINANZA

Il termine “cittadinanza” è stato utilizzato, nel corso della storia, per delineare specifici istituti giuridici atti a garantire una sfera di diritti i cui ambiti di riferimento privilegiano, di volta in volta, l'aspetto oggettivo, quello soggettivo o, ancora, il loro rapporto dinamico e reciproco: “[...] da indicatore del modo in cui sono ripartiti i poteri e le risorse nell'ambito di un ordinamento politico-sociale, a rapporto tra individuo e ordine politico, inteso come partecipazione attiva del soggetto alla sfera pubblica o, ancora, intersezione tra individuo e collettività” (Chiosso, 2009, pp. 62-75).

La dimensione poliedrica ed eterogenea che le è propria ne rende, difatti, ardua una decisa riconduzione entro peculiari e ben definiti ambiti. Basti pensare che lo stesso senso semantico attribuito al termine cittadinanza è stato contrassegnato nel corso dei secoli da una ambiguità di base designando, al tempo stesso, la stanzialità del singolo rispetto ad un luogo fisico e la titolarità di una sfera di diritti/doveri: il cittadino è mero residente di una città, così come membro di uno Stato, cioè di una comunità politica che lo obbliga all'osservanza di doveri riconoscendogli, parimenti, una sfera di diritti.

Dal punto di vista etimologico, appare chiara la derivazione *stricto sensu* “dal latino *civitas-atris*, che nella sua prima accezione indicava sia l'insieme dei *cives*, sia la condizione del *civis*. Lo *status civitatis* rifletteva la posizione giuridica del soggetto nei confronti dell'ordinamento giuridico dello Stato, sia dal punto di vista dei diritti politici, sia dal punto di vista dei diritti civili” (Romanelli Grimaldi, 1995, pp. 1-5).

Tuttavia, la genesi del concetto è chiaramente rinvenibile già nel V secolo A. C. nelle antiche *πόλεις* (*póleis*) greche, dove si qualifica come vero e proprio vincolo sociale di natura giuridica. Infatti, sia pure intrinsecamente correlato al concetto di prossimità spaziale, al diritto di nascita e all'appartenenza ad una classe sociale che possa garantire al soggetto un determinato “censo”, non si qualifica come privilegio perpetuo, ma è direttamente subordinato al mantenimento dello stato di *ἐπιτιμία* (*epitimia*) che consente al “cittadino” la partecipazione attiva alla complessa rete di diritti e doveri che costituiscono la società.

“Realizzare sé stessi è ritenuto possibile solo in uno spazio condiviso. La stessa possibilità di eccellere, dando corpo a quelle virtù che fanno della vita (coraggio, generosità, ecc.) un'esistenza umana, non si dà in privato ma presume una sfera pubblica (Mortari, 2008, p.9).

È la partecipazione attiva e responsabile alla vita della *πόλις* (*polis*), dunque, a costituire il substrato essenziale affinché possa realizzarsi la trasmutazione della condizione umana: da individuo a cittadino e da singolo a pluralità. “[...] La pluralità è ciò che lega i pochi ai molti e il singolo agli altri [...] gli uomini e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo” (Arendt, 1995, p.49). “Non potrebbe esistere vita umana [...] senza un mondo che attesti [...] la presenza di altri esseri umani. [...] L'azione non può essere nemmeno immaginata fuori della società degli uomini» (p. 45)

Nell'antica Roma, la cittadinanza costituisce la prerogativa ineludibile affinché al singolo venga riconosciuta la piena capacità giuridica: diritto di voto, capacità negoziale, *patria potestas*, *dominium* su persone e cose. Nell'età Repubblicana è intrinsecamente correlata allo *ius sanguinis* e al concetto di prossimità spaziale, dal I secolo viene estesa ai Latini e agli Italici, per giungere nel III secolo, con la *Constitutio Antoniniana* emanata da Caracalla, a designare tutti i sudditi dell'impero romano di sesso maschile in possesso dello *status libertatis*.

Con la caduta dell'Impero Romano, si assiste anche al declino del concetto di cittadinanza: il cittadino viene, di fatto, sostituito col suddito cui non sono attribuite situazioni giuridiche attive, ma è soggetto esclusivamente a doveri e obbligazioni.

È con l'Età Moderna e, in particolare, con gli eventi storico-politici successivi alla Rivoluzione Francese che tale concetto acquisisce nuova linfa vitale fino a divenire un vero e proprio dispositivo utile a creare comunità politica condivisa fra i cittadini. L'espansione dei confini territoriali, l'aumento della popolazione, le nuove dinamiche socio-politico-economiche che vengono a configurarsi fanno sì che il singolo si appropri di un ruolo man mano più attivo, possibilità configurabile esclusivamente in virtù del riconoscimento di specifici diritti civili e politici che, di fatto, sanciscono il diritto al mantenimento dei diritti naturali.

Tale processo di emancipazione del cittadino “fu l'effetto, oltre che dell'entusiasmo morale suscitato dalla Rivoluzione francese anche del rovesciamento del rapporto tradizionale tra società civile e Stato e della scoperta della preminenza della società civile sullo Stato [...]. Oggi appare sempre più profetica l'idea di Saint-Simon che la vera rivoluzione del tempo non era stata la Rivoluzione Francese, rivoluzione soltanto politica, ma la Rivoluzione industriale, onde soltanto nel pieno sviluppo della società industriale (e non nella sostituzione di un regime politico ad un altro) si può realizzare la vera libertà, cioè quella cui si perviene col massimo sviluppo delle potenze materiali e intellettuali dell'uomo, e consiste nello sviluppare senza catene e con tutta l'estensione possibile una capacità materiale e teorica utile alla vita collettiva” (Bobbio, 2009, pp.81-82).

Consapevolezza, questa, che impone un deciso cambio di ruolo dell'individuo che da *bourgeois* acquisisce lo status di *citoyen*: “dal cittadino definito esclusivamente in base a un criterio spaziale (colui che abita un dato territorio) al cittadino attivo in quanto titolare di diritti civili e politici. Quest'ultimo punto in particolare ricorda che il passaggio da sudditi a cittadini, ciò che assegna al popolo la sovranità, crea le premesse sociopolitiche per gli stati moderni e per le democrazie liberali (Tarozzi, 2008, p.122).

Il nascente concetto di “sovranità popolare” dà impulso alla nascita della democrazia intesa, per dirla con Norberto Bobbio, come “società dei cittadini” (Bobbio, 1990, p.7).

Tuttavia è con Rousseau che si delinea più chiaramente il fine che determina la relazione tra Stato e cittadino. Il concetto di cittadinanza elaborato dal filosofo ginevrino si fonda su un assunto di base che, in termini aristotelici, rinviene nell'azione politica il pieno compimento e la completa realizzazione dell'individuo. Per la prima volta lo Stato viene riconosciuto come “un'entità” che permette, a sua volta, l'auto-riconoscimento dei cittadini come uomini uguali detentori di sovranità politica delineando “la cittadinanza” come specifica categoria del pensiero politico-sociale che chiama in causa i concetti fondamentali di identità, riconoscimento, soggettività, comunità, territorio, diritti universali e sociali.

In altri termini, la cittadinanza viene intesa come garanzia del mantenimento di quella eguaglianza proprio “dell'uomo naturale” secondo le mutate forme di un'eguaglianza civile e politica. Concetto che, via via, acquisirà una valenza universalistica decretando definitivamente l'esigenza di uno Stato regolato dal diritto privato e da un governo scelto dai cittadini, garante dei “diritti inviolabili dell'uomo”. Tale visione raggiungerà la sua piena concretizzazione con la proclamazione della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino nel 1789.

Tuttavia, la stessa Costituzione francese promulgata nel 1791, subordinando l'espletamento dell'attività politica del cittadino a sterili criteri censitari, ne inficia il naturale fondamento che, al contrario, poggia sull'universalismo dei diritti dell'uomo in quanto tale.

Solo a partire dal XIX secolo i rigidi criteri identificativi dello *status civitatis*, per come sopra identificati, iniziano a vacillare senza, tuttavia, giungere ad una inclusività che vedrà la luce solo a partire dalla seconda metà del XX secolo.

Nella fase odierna, che ha inizio con la Dichiarazione dei diritti dell'uomo del 1948, vengono superate le barriere economiche, sociali, culturali e di genere che, per secoli, hanno ostacolato l'esercizio di una cittadinanza attiva, intesa come partecipazione ai processi di formazione della volontà politica.

Nei tempi attuali le dinamiche inerenti al fenomeno della globalizzazione obbligano il singolo a confrontarsi con specifiche realtà sociali, culturali, etniche, linguistiche, religiose che postulano il loro reciproco riconoscimento. L'idea di cittadino che ne deriva si svincola dalle strette maglie scaturenti dal concetto di nazionalità e ricerca un nuovo e variegato fondamento che includa l'appartenenza alla società e alle molteplici comunità che lo costituiscono. La cittadinanza diventa un mezzo utile al raggiungimento dei fini di inclusione, coesione e sviluppo per il tramite di una partecipazione politica che si nutre dei principi di eguaglianza giuridica e cresce nei valori costituzionali. Ciò richiede alla scuola, in quanto agenzia "intenzionalmente" formativa, di contribuire attivamente a delineare un nuovo concetto di *παιδεία* (*paideia*) alla luce di "[...] un fondamentale atteggiamento di problematicità culturale" (Burza, 1999, p. 105).

PROGETTARE L'EDUCAZIONE PENSANDO IL CITTADINO

In una società multiculturale e multietnica, come quella contemporanea, abitata da smodati individualismi, che vive in condizioni di perenne insicurezza ed è caratterizzata da repentini cambiamenti (Sartori, 2007), diventa cogente che l'educazione si riappropri del senso e del significato che le sono propri e che soli possono re-infonderle il valore, oggi purtroppo sempre più confuso, che le deriva dal suo essere attività formativa autenticamente umana chiamata a confrontarsi con la variabilità e multifattorialità dell'esistenza attuale.

A tal fine occorre che la prassi formativa, orientata da una teoria pedagogica capace di riflettere su sé stessa e di accettare le sfide del nostro tempo "ricostruendosi come scienza dell'uomo, in quanto essere educabile" (Elia, 2007, p. 461), attivi percorsi e processi indirizzati ad una piena assunzione di responsabilità, promuovendo la capacità di azione libera e di scelta consapevole del singolo, alimentando la sua speranza di autorealizzazione.

In tale azione, la Pedagogia ha l'obbligo di ampliare la dimensione pratico-progettuale privilegiando, ora, percorsi che nascono in chiave teorica per essere ricondotti alla prassi, ora, percorsi prettamente pratici che necessitano di una riflessione giustificativa *ex post*. In altri termini, deve mettere in campo, una caratteristica che, lungi dal costituire un elemento di debolezza, le conferisce la necessaria forza propulsiva: lo spirito di adattività, che le permette di compiere veri e propri atti di metamorfosi educativa adattandola, continuamente, ai cambiamenti storici, sociali e culturali che si verificano al fine di progettare sempre nuovi canali d'azione, affinché il soggetto- persona sia in grado di poter realizzare le proprie attitudini all'interno della società che abita (Elia, 2015).

Nel virtuoso connubio tra *πρᾶξις* (prassi) e *θεωρία* (teoria) si inserisce a pieno titolo l'intenzionalità educativa capace di mettere in atto procedure, strategie, metodi e mezzi orientati ad indirizzare e a curvare tutto ciò verso un progetto specifico e consapevole. Un progetto che, in ogni caso, non può prescindere dalla cura, cura intesa in senso heideggeriano: "l'essere dell'Esserci è la Cura. [...] Solo essendo quell'ente che esso può essere esclusivamente in quanto consegnato a esserlo, è possibile che, esistendo, esso sia il fondamento del proprio poter essere (Heidegger, 1976, p.339).

In questa prospettiva la scuola assume una funzione strumentale alla compiuta realizzazione dell'uomo, orientando il soggetto in formazione all'acquisizione di competenze che non si risolvano sterilmente in una performance di tipo Taylor-fordista, ma alimentino la capacità di agire con

successo nei diversi settori dell'esperienza e di accrescere autonomamente le proprie conoscenze secondo le necessità che si presentano nel quotidiano.

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 (Salmeri, 2015).

Occorre sostituire “[...] un concetto critico a un concetto dommatico di educazione [...] l'intenzione a ricercare il vero, a fare il bene, a sentire il bello, suscitando una tensione spirituale e un fervore personale; quella tensione e quel fervore che Platone designò con il nome di Eros” (Catalfamo, 1982, pp. 133-134). Tale tensione trova la propria *εἶδος* (*èidos* o forma intellegibile) nei principi fondanti dell'educazione alla cittadinanza in chiave democratica.

Una prima riflessione analitica del concetto di cittadinanza per il tramite delle categorie proprie della dimensione educativa fa immediatamente emergere come questo non possa essere considerato una condizione costitutiva dell'uomo e del suo essere-nel-mondo (Bertolini, 2003, pp. 132-133).

L'esercizio attivo della cittadinanza presuppone ed esige, infatti, non soltanto un semplice fondamento formale-regolativo, ma uno specifico *ἦθος* (*ethos*), un sentimento condiviso di appartenenza che trae fondamento dalla relazionalità, intesa come caratteristica costitutiva dell'essere umano, della cui formazione l'educazione deve farsi carico. La finalità deve essere il superamento di una anacronistica idea di uomo la cui azione tende esclusivamente ad esigere diritti e conformarsi a doveri costitutivi di forme democratiche considerate nella loro immutabilità formale, per giungere ad un soggetto che, agendo in libertà, consapevolezza e responsabilità, possa trascenderli e rinnovarli all'interno di una società storicamente data. “[...] Non ci si deve accontentare di 'essere umani' ma si tratta di 'diventare umani' e di aiutarci reciprocamente appunto a diventare umani” (Elia, 2014).

In tale itinerario formativo che coinvolge la dimensione sociale dell'essere umano, enorme è la responsabilità che grava sulla “Pedagogia” e sulla “Scuola”, entrambe chiamate ad un rapporto attivo e sinergico con la “Politica”, nel comune intento di contribuire, ciascuno per il proprio ambito di intervento, alla formazione di un uomo che sappia vivere la propria soggettività in rapporto con l'alterità per contribuire in modo attivo, critico e costruttivo al bene collettivo.

Nello specifico, l'intervento proprio dell'istituzione scuola “[...] non è per fornire orientamenti ideologici o suggerire precise soluzioni tecnico-politiche, ma è per favorire la maturazione di cittadini coscienti e responsabili” (Pazzaglia, 2003, p.83) predisponendo percorsi educativi intenzionalmente strutturati. Una scuola per la cittadinanza è, oggi, una scuola dei saperi critici e/o riflessivi, di una socializzazione anche divergente, di una valorizzazione delle personalità libere e responsabili (Elia, 2014).

Tuttavia, l'intenzionalità di un'azione chiamata a confrontarsi attivamente con l'irrompere della causalità nella caleidoscopica situazione esistenziale necessita di un vero e proprio atto di “conformismo dinamico”. “Conformismo significa nient'altro che ‘socialità’ [...] l'individuo è originale storicamente quando dà il massimo di risalto e di vita alla socialità” (Gramsci, 2014). In altri termini, occorre ‘conformare’ il singolo al fine proprio di una società storicamente data, ma in modo dinamico e creativo, fornendogli, cioè, gli “strumenti” culturali per comprendere, accogliere e partecipare alla realizzazione del fine stesso. Dunque, non solo “adattamento al processo storico”, ma anche parte “del processo storico attraverso uno sforzo collettivo, a cui ognuno può partecipare in modo originale”. Ciò che bisogna combattere non è il “conformismo”, ma l'ἀπάθεια (*apathia*), l'indifferenza che genera la standardizzazione del pensiero e, quindi, la subalternità alle idee altrui.

In tal senso la formazione, connotandosi di una dinamicità processuale e multiforme in grado di implementarne dimensioni e caratteristiche in chiave cognitiva, deve costituirsi come sintesi teorico-pratica di un'azione umana tesa verso l'acquisizione di valori e talenti al fine di rendere i soggetti *cives* e non *clientes*.

CONCLUSIONI

Oggi più che mai emerge la necessità di consolidare il legame tra educazione e politica. Infatti, se l'educazione è chiamata a farsi carico dell'arduo compito di rinsaldare il rapporto autentico e sinergico tra il piano dell'Essere e quello dell'Esserci, tra istanze individuali e istanze intersoggettive, tra virtù etiche, che individuano le azioni orientate al bene della persona, e virtù politiche, che individuano e definiscono le azioni orientate al bene della società, solo la classe politica, assumendo su di sé la piena responsabilità dell'azione di governo, può rendere efficaci tali canoni mediante l'attivazione di adeguate misure educative, economiche e sociali, necessarie alla rimozione degli ostacoli che impediscono di fatto lo sviluppo della persona e la sua partecipazione attiva e responsabile alla "cosa pubblica".

L'educazione diviene la condizione e la base per una rigenerazione della società civile, attraverso l'esercizio della libertà responsabile di ciascuno. Il prodotto dell'educazione è l'uomo, in quanto essere dotato di volontà libera, consapevole e responsabile. In tale complesso processo la scienza dell'educazione, la Pedagogia, sviluppa "un'antropologia empirica e critica [strettamente interconnessa con la politica] poiché il suo *anthropos* è progettuale, possibile, necessita di esser costruito nella società, che ha bisogno di strutture, istituzioni, tappe per venire a costruirlo" (Cambi, 2003, p. 17).

Un continuo e fecondo rapporto, dunque, tra educazione, politica e educazione alla politica in chiave democratica costantemente sottoposto al giudizio critico del pensiero riflessivo e permeato dalla luce rigenerante della più alta e profonda produzione della Ragione Pratica, l'Etica, costituisce la chiave di volta per la realizzazione di un progetto autenticamente formativo in grado di definire scelte, modelli, prassi di un processo educativo che sappia, da un lato, mantenere la continuità sociale garantendo la riproduzione del patrimonio etico-culturale ereditato dalle generazioni precedenti, dall'altro, promuovere il cambiamento funzionale all'affermazione di un'etica della responsabilità per la rigenerazione dei sistemi democratici.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (2017), *Vita activa*, Milano: Bompiani.
- Arendt, H. (1995), *Was ist Politik?*, U. Ludz (ed.), Milano: Edizioni di comunità.
- Bertolini, P. (2003), *Educazione e politica*, Milano: Raffaello Cortina.
- Bobbio, N. (1990), *L'età dei diritti. Dodici saggi sul tema dei diritti dell'uomo*, Torino: Einaudi.
- Bobbio, N. (2009), *Eguaglianza e libertà*, Torino: Einaudi.
- Burza, V., (1999), *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Roma: Armando.
- Cambi, F. (2003), Il «ritorno» e l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo, *Studi sulla formazione*, Vol. 1, 11-20.
- Catalfamo, G. (1982), *Le illusioni della pedagogia*, Lecce: Milella.
- Chiosso, G. (2009), Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere, L. Caselli (ed.), *La scuola bene di tutti*, Bologna: Il Mulino.
- Costa, P. (1999), *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, Roma-Bari: Laterza.
- Couch, C. (2009), *Postdemocrazia*, Roma-Bari: Laterza.
- Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione sociale*, Assisi: Cittadella.

- Eisenstadt, S. N. (2002), *Paradossi della democrazia: verso democrazie illiberali?*, Milano: Il Mulino.
- Elia, G. (2007), Nuovi profili professionali tra rapporti interistituzionali e globalizzazione, in C. Laneve, *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione* Tomo I- Saggi, Roma- Bari: Laterza.
- Elia, G. (2014), La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza, in G. Elia (ed.), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-sociali*, Bari: Progedit.
- Elia, G. (2015), *La ricerca pedagogica tra saperi e pratiche educative*, in G. Elia (ed.) *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, Milano: Franco Angeli.
- Gentile, E. (2016), *In democrazia il popolo è sempre sovrano. Falso!*, Roma-Bari: Laterza.
- Gramsci, A. (2014), *I Quaderni del carcere*, Torino: Carocci Editori.
- Heidegger, M. (1976), *Essere e Tempo*, Milano: Longanesi, Milano.
- Jaeger, W. (2003), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano: Bompiani.
- Mortari, L. (2018), Spiritualità e politica: quale *téchne* dell'esserci, L. Mortari (ed.), *Spiritualità e politica*, Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2008), Agire con le parole, in L. Mortari (ed.) *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Bruno Mondadori.
- Pazzaglia, L. (2003), *L'educazione alla cittadinanza democratica tra identità ed ethos condiviso*, Bologna: CLUEB.
- Salmeri, S. (2015), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa: Edizioni ETS.
- Sartori, G. (2007), *Democrazia. Cosa è*, Milano: Rizzoli.
- Rodotà, S. (2004), *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Bari: Sagittari Laterza.
- Tarozzi, M. (2008), Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale in L. Mortari (ed.) *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Bruno Mondadori.

ATTRIBUZIONE

Il contributo è stato integralmente condiviso dagli Autori. Nello specifico: introduzione, 2° paragrafo e conclusione sono stati scritti da Giuseppe Elia, e 1° e 3° paragrafo da Alessandra Tedesco.

La cittadinanza digitale tra riflessioni teoriche e implicazioni educative

Digital citizenship: Theoretical Reflections and Educational Implications

Filomena Faiella*, Tiziana Morvillo, Valentina Piccolo

*Università degli Studi di Salerno, Italia, ffaiella@unisa.it

Esisterà un futuro solo se riusciremo a garantire all'umanità una saggezza adeguata alle potenzialità delle tecnologie di ogni epoca
Cingolani, 2019, p. 157

ABSTRACT

Questo breve articolo intende trattare il tema attualissimo e rilevante della cittadinanza digitale attraverso la lente della riflessione pedagogica per denotare un elemento legato sia alle elaborazioni teoriche sia alle pratiche e alle politiche educative.

Il concetto di cittadinanza digitale sarà analizzato in prospettiva diacronica, esaminando le modificazioni che ha subito nel corso degli anni, condizionate da profonde trasformazioni economiche, sociali, culturali e tecnologiche. Parallelamente sarà sviluppata una considerazione sull'alfabetizzazione digitale e sui modelli delle competenze digitali che assumono valore nello sviluppo della cittadinanza digitale.

ABSTRACT

This brief paper discusses the current and relevant theme of digital citizenship through the lens of pedagogical reflection to denote an argument that is of both theoretical elaborations and educational practices and policies. The concept of digital citizenship will be analysed from a diachronic perspective, focusing in particular on changes it has undergone over the years and economic, social, cultural and technological reasons for these changes. Also a consideration will be made concerning the digital literacy and the models of digital skills, which have value for the digital citizenship.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

digital citizenship; education; digital literacy; digital competence
cittadinanza digitale; educazione; alfabetizzazione digitale; competenze digitali

INTRODUZIONE

L'evoluzione che ha caratterizzato le tecnologie negli ultimi quarant'anni non ha cambiato solo le loro forme ma ha trasformato la natura stessa della comunicazione. Boccia Artieri (2004) ha parlato di media-mondo e ha spiegato che l'interattività, l'immersività e la connettività hanno determinato un mutamento della funzione stessa dei media che da fattori di mediazione si configurano oggi come spazi di appartenenza, ambienti di interazione, luoghi di esperienza e aggregazione, territori di

negoziazione, scenari di azione. Secondo lui, «la comunicazione diventa un *luogo* [...] nel quale germoglia la virtualità del sociale come stato/strato emergente della realtà» (p. 10).

I mezzi di comunicazione non sono meri canali attraverso i quali si trasferiscono le informazioni o strumenti che consentono l'interazione a distanza tra le persone. I media vengono pensati e agiti come luoghi da “abitare” in cui si provano emozioni, si costruiscono identità culturali, individuali e di comunità, si esperisce la partecipazione attiva, la relazione, la convivenza. In questo quadro, quindi, si rinviene il carattere metaterritoriale dei media (Abbruzzese, 2016; Aroldi, 2016; Jenkins, 2008). Floridi (2020) utilizza il termine *infosfera* per indicare l'ambiente informazionale globale in cui siamo *onlife*, cioè costantemente e reciprocamente connessi (*always on*), senza soluzione di continuità tra reale e virtuale, tra *offline* e *online*, tra *real life* e *digital life*.

Questa idea di media come ambienti o mondi da abitare, però, implica cura, attenzione, la responsabilità di abitare i media da cittadini e, quindi, anche la capacità di vivere le relazioni nel digitale e di prevederne gli effetti profondi e le conseguenze di tipo etico.

La cittadinanza digitale viene tradizionalmente considerata una estensione della cittadinanza o, come preferisce Rivoltella (2013), “una dimensione della nostra cittadinanza perfettamente integrata dentro le altre”. Si tratta di una condizione di appartenenza alla cultura digitale che comporta diritti e doveri esattamente come il legame con lo Stato di appartenenza vincola i cittadini al godimento di diritti e al rispetto di doveri sanciti dalle leggi di quello specifico Stato.

Una recentissima revisione sistematica ha mostrato che, per quanto la locuzione cittadinanza digitale appaia per la prima volta nel 1989, solo dal 2009 ha iniziato a presentarsi con frequenza nella letteratura scientifica del database Web of Science e che quasi metà dei documenti in cui è presente risultano pubblicati negli ultimi tre anni (Fernández-Prados et al., 2020). Questo a testimoniare che la cittadinanza digitale rappresenta un tema oggi molto sentito e dibattuto.

L'espressione cittadinanza digitale, sinonimo di cittadinanza informatica e di cittadinanza elettronica, rinvia ad un concetto che ha subito modificazioni nel tempo. Ogni definizione ha avuto diverse implicazioni per l'educazione e corrisponde a un diverso modello di alfabetizzazione digitale e di competenza digitale.

Questo articolo esamina il tema della cittadinanza digitale assumendo una prospettiva diacronica che consenta di tracciare il percorso del nucleo concettuale della cittadinanza digitale.

L'APPROCCIO FUNZIONALE

Il primo approccio alla cittadinanza digitale che individuiamo in letteratura enfatizza l'utilizzo delle tecnologie per la gestione di numerosi aspetti della vita quotidiana e gli effetti di ricaduta dell'uso delle tecnologie e di Internet sulla società, al di là dei benefici per i singoli individui.

Le teorizzazioni sulla *learning society* avevano messo in relazione stretta progresso economico e cultura tanto che l'accesso alla conoscenza era considerata una risorsa determinante per lo sviluppo e, in tale contesto, si affermava la centralità dei processi formativi e la necessità che essi si distribuissero lungo tutto l'arco della vita (*LifeLong Learning*). I richiami alla formazione permanente nacquero, quindi, dalla necessità di realizzare l'innovazione e la crescita economica della società attraverso la formazione di cittadini partecipi attivamente alla vita culturale, politica e sociale. Si trattò di una vera e propria politica della formazione finalizzata in un primo momento esclusivamente alla lotta contro l'analfabetismo e all'educazione degli adulti e, poi, alla formazione della persona in una concezione globale dello sviluppo umano (Faiella, 2014). Un punto di svolta che in effetti si era già avvertito nella “Relazione sugli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione” (Consiglio dell'Unione europea, 2001) ma che trova la sua massima esplicitazione nella comunicazione “Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente” (Commissione europea, 2001) in

cui si specifica che gli obiettivi sono «la cittadinanza attiva, l'autorealizzazione e l'inclusione sociale, nonché gli aspetti legati all'occupazione» (p. 4). Qui si propone agli Stati membri di introdurre l'alfabetizzazione digitale nei percorsi dell'istruzione dell'obbligo e di progettare iniziative formative per i disoccupati e per i cittadini a rischio di emarginazione affinché possano acquisire competenze di base nell'uso delle tecnologie.

L'uso esteso di Internet da parte di un numero crescente di persone aveva anche spinto ad immaginare che fosse possibile proporre rapporti tecnologici ai cittadini allo scopo di semplificare, velocizzare e rendere più economiche pratiche e procedure attraverso la digitalizzazione della documentazione, dei procedimenti e dei servizi pubblici (*e-government*). Si attendeva che questo esercizio della cittadinanza digitale avrebbe accelerato la comunicazione e la diffusione delle informazioni, facilitato e rafforzato il rapporto diretto tra il cittadino e lo stato senza l'intermediazione di gruppi o organizzazioni formali.

L'idea sottostante, comune a tutte queste scelte, è che l'uso delle tecnologie digitali produrrà notevoli vantaggi sull'insieme organizzato degli individui quali effetti dell'accesso facilitato alle informazioni e alla conoscenza e del potenziale di democratizzazione, pluralismo e libertà di espressione di Internet. Mossberger et al. (2008) individuarono tre tipologie di esternalità positive per la società: le opportunità economiche, l'impegno civico e la partecipazione politica.

In questa prospettiva una delle principali preoccupazioni delle politiche pubbliche a sostegno della cittadinanza digitale fu quella di favorire l'accesso dei cittadini alla rete e ai servizi fondati su di essa per non esacerbare le disparità di conoscenza, per garantire parità di opportunità e non rischiare di escludere ulteriormente i gruppi già svantaggiati o di accrescere il vantaggio dei gruppi socio-economicamente dominanti. Secondo DiMaggio e Celeste (2004), il concetto di divario digitale (*digital divide*) appare caratterizzato nella riflessione politica dell'epoca da una concezione dicotomica (*information haves e information have nots*) che la ricerca ha presto superato a favore di una visione più complessa e multidimensionale del fenomeno e dei pattern di disuguaglianza digitale, legati a fattori come la dotazione tecnica, le capacità cognitive, le reti sociali, l'esperienza in rete e condizionati da variabili di natura sociale, psicologica e culturale.

Il diritto a godere delle potenzialità delle tecnologie fu rappresentato in svariati modi, spesso utilizzando metafore spaziali come le scale per richiamare il giudizio sotteso di una ascesa positiva dal piano primario al livello più elevato. Ma la modalità più suggestiva e simbolica resta quella che adotta la metafora dell'arcobaleno e che si serve di archi colorati per indicare i livelli che assicurano una compiuta cittadinanza. Gli archi inferiori enfatizzano gli aspetti tecnici (la rete e l'accesso al servizio) e gli archi superiori le dimensioni più esplicitamente sociali come il diritto ad essere consultati e il diritto al coinvolgimento attivo nelle scelte e nelle politiche. Il diritto ad una educazione consapevole è posta al secondo livello perché si ritiene che "l'alfabetizzazione digitale di una persona influenzerà enormemente l'accesso e la partecipazione" (De Cindio et al., 2012; Clement, Shade, 2000).

Il tema strategico dell'accesso digitale, quindi, si accompagnò all'altra grande questione del contrasto all'analfabetismo digitale che Hargittai (2002) ha definito *digital divide* di secondo livello. Il concetto emergente di alfabetizzazione digitale (*digital literacy*) era considerato una strategia per ridurre le disuguaglianze nell'accesso alla tecnologia (Krueger, 2003) e riguardava un insieme minimo di competenze in grado di promuovere nel cittadino la capacità di individuare, organizzare, gestire e valutare le informazioni e i contenuti online (Gilster, 1997).

L'acquisizione della capacità di operare con un computer per leggere, scrivere e ricercare criticamente informazioni divenne, quindi, un tema centrale nel settore dell'educazione sia per garantire un "adeguamento a un inevitabile futuro di automazione professionale" sia per beneficiare del valore

intrinseco dell'apprendimento con i computer (Goodson, Mangan, 1996). Nel settore delle politiche sociali l'alfabetizzazione e l'inclusione digitale divennero condizioni necessarie per tentare di colmare le disparità tra coloro che hanno meno probabilità di maturare le competenze digitali (lavoratori a basso reddito, persone meno istruite e disoccupati).

L'interesse di definire le competenze informatiche richieste dal cittadino per trarre vantaggio dalla tecnologia viene riconosciuta dalla Commissione europea che nel 1995 sostenne il CEPIS (*Council of European Professional Informatics Societies*) nella progettazione della prima certificazione europea dell'alfabetizzazione digitale, denominata ECDL (*European Computer Driving Licence*). La certificazione, che si è guadagnata una reputazione come standard per l'alfabetizzazione digitale in molti paesi europei, enuclea tuttora le abilità necessarie per svolgere compiti di base utilizzando un personal computer, accerta tali abilità attraverso test e attesta che il titolare ha la conoscenza teorica e le competenze richieste per utilizzare specifici software (Leahy, Dolan, 2010). Nel 2005 la fondazione ECDL decise di aggiungere il programma di formazione e certificazione *e-Citizen* rivolto "a tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro età e dal loro livello di istruzione, per contrastare il digital divide, favorire il diritto d'accesso e alla cittadinanza attiva, offrire opportunità di crescita culturale, professionale e di ammodernamento nella comunicazione per tutti i cittadini e contribuire alla realizzazione di una cittadinanza digitale in grado di mettere a frutto gli ingenti investimenti affrontati dal paese per lo sviluppo di progetti di e-government" (<https://www.aicanet.it/e-citizen>).

Nel 2006 la competenza digitale fu annoverata tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente che il Parlamento e il Consiglio europeo ritengono fondamentali per «la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Raccomandazione 2006/962/CE, p. 13). In questa Raccomandazione, accanto agli aspetti tradizionali del trattamento dell'informazione, si fa riferimento anche alla comunicazione e alla partecipazione nelle reti collaborative online e si invita a "un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi".

In questi documenti si prende consapevolezza che media e tecnologie hanno un impatto crescente sulla vita quotidiana delle persone e si intravede il rinnovato concetto di cittadinanza digitale imperniato sull'idea che sia tanto una possibilità quanto una responsabilità e che le tecnologie digitali, per quanto siano la più ampia fonte di informazioni, raccolgono anche contenuti falsi, fuorvianti, inappropriati o ingannevoli. Si intuisce anche la sfida educativa di andare oltre le competenze di natura operativa, di ampliare i contenuti della *digital literacy* per insegnare comportamenti sicuri e responsabili, di sviluppare le abilità del pensiero critico per aiutare gli studenti a mettere in discussione le informazioni disponibili in rete.

Tornero (2004), per esempio, fu uno dei primi a cogliere il processo di trasformazione culturale in atto e a presentare l'alfabetizzazione digitale come un processo educativo a più dimensioni (tecnica e tecnologica, semiotica e comunicativa, ideologica, socio-istituzionale) che mira a cambiare i comportamenti, i modi di pensare e le abilità intellettuali (percettive, cognitive e persino emotive), pratiche (fisiologiche e motorie) e organizzative (istituzioni) dell'individuo, della collettività e della società. Buckingham (2007), dal canto suo, propose una nuova concezione dell'alfabetizzazione digitale che supera l'approccio funzionale per proporre la *media education* come "mezzo per sviluppare forme di consapevolezza critica" attraverso "la produzione creativa nel linguaggio dei nuovi media" integrando, quindi, il fare e il pensare in modo critico.

L'APPROCCIO ETICO

La configurazione di Internet caratterizzata da network e community ha donato alla rete la dimensione sociale, cioè la capacità di mettere in relazione persone e risorse incrementando notevolmente il

livello di interattività e di relazionalità possibile. Internet è diventato così un sistema multiutente che favorisce la connessione e i legami tra persone che condividono interessi e obiettivi affini o che si forniscono aiuto reciproco e supporto emotivo, promuove la partecipazione ad attività online e sostiene la collaborazione nel produrre e diffondere contenuti, sviluppare idee artistiche e creative, compiere scelte.

L'architettura informatica della rete viene definita partecipativa (O'Reilly, 2005) per far risaltare il ricorso a tecniche di coinvolgimento degli utenti nella progettazione e nello sviluppo dei servizi della rete stessa. Il Web 2.0, infatti, ha consentito a tutti gli utenti di rivestire il doppio ruolo di consumatore e produttore (Prosumer) di contenuti, servizi, informazioni e risorse. L'approccio partecipativo presuppone di fatto il coinvolgimento dell'utenza per garantire che il prodotto finale risponda alle esigenze degli utilizzatori, coinvolti nel progetto sin dalla fase di ideazione. Il modello di partecipazione diffuso in rete sembra quasi attuare le predizioni dell'interattività diffusa e dell'intelligenza collettiva che Lévy (1996) considerava la capacità di una comunità di evolvere verso forme superiori di pensiero attraverso la collaborazione e la valorizzazione dell'opinione di gruppi di individui.

Una interessante e articolata analisi sull'impatto di Internet nelle interazioni e nelle comunità evidenzia che il coinvolgimento civico assume sempre più la forma della cittadinanza digitale, cioè che le persone tendono a non interagire in organizzazioni formali o spazi pubblici visibili privilegiando messaggistica istantanea, comunità online, giochi multiutente in maniera integrata con le forme più tradizionali della comunicazione telefonica o faccia a faccia (Wellman et al., 2003).

In queste architetture connettive si sostanzia la componente partecipativa dei media che ha determinato l'emergere di quelle che Jenkins (2008) ha definito culture partecipative, cioè forme di appartenenza, di aggregazione online, di produttività culturale *bottom up*, vere e proprie comunità informali basate sull'importanza dei contributi individuali e che crescono e si sviluppano nella rete ma che producono effetti nei contesti di vita reale.

In questo ambito Ribble et al. (2004) hanno definito la cittadinanza digitale come le norme di comportamento rispetto all'uso della tecnologia che risultino fondamentali per diventare cittadini di una società digitale ed hanno identificato nove aree relative al digitale (accesso, commercio, comunicazione, alfabetizzazione, etichetta, legge, diritti e responsabilità, salute e benessere, sicurezza) per le quali hanno individuato strategie utili ai docenti per insegnare comportamenti appropriati. Questa visione rappresenta, quindi, la cittadinanza come insieme di diritti che l'individuo possiede ed esercita e di doveri civici come il rispetto dei diritti degli altri e l'obbedienza alla legge. Si tratta di una concezione della cittadinanza digitale a cui corrisponde una visione dell'alfabetizzazione digitale qualificata come acquisizione di competenze per essere utenti sicuri, responsabili e cooperativi (Meyers et al., 2013).

La nozione di cittadinanza digitale espande il suo significato per includere il contrasto alle condotte moleste perpetrate online (cyberbullismo, *sexting*, *hate speech*, *revenge porn*, *online grooming*, esposizione a contenuti dannosi, violazione della *privacy*, sfruttamento dei dati personali e altre minacce psicologiche o fisiche) con interventi che favoriscano comportamenti etici, sicuri e responsabili e incoraggino l'impegno civico nell'uso degli strumenti digitali. Questo approccio esamina simultaneamente i rischi e i vantaggi della rete e attribuisce alle competenze digitali la funzione di ridurre i danni e di mettere a frutto le opportunità (Livingstone, 2009).

Anche Hobbs (2010) parla di equilibrio tra protezione e responsabilizzazione e, soprattutto, elenca e definisce le competenze fondamentali della cittadinanza nell'era digitale. L'alfabetizzazione digitale e mediale (*digital and media literacy*) comprende per la studiosa «l'intera gamma delle competenze cognitive, emotive e sociali che include l'uso di testi, strumenti e tecnologie; le capacità di pensiero

critico e di analisi; la pratica della composizione del messaggio e della creatività; la capacità di impegnarsi nella riflessione e nel pensiero etico; così come la partecipazione attiva attraverso il lavoro di squadra e la collaborazione» (p. 17). Accesso, analisi, creazione, riflessione e azione sono, pertanto, i cinque elementi essenziali del suo modello per gli interventi scolastici di alfabetizzazione digitale e mediale.

Quella di preparare gli studenti ad essere cittadini digitalmente alfabetizzati non è, però, una responsabilità esclusiva della scuola (Limone, 2012). Jenkins (2008) sostiene la necessità di mettere in sinergia la didattica in aula, l'extrascuola e le famiglie così come Meyers et al. (2013) affermano la necessità di una prospettiva olistica che veda tutti i contesti di apprendimento, da quelli formali a quelli informali, come componenti di un ecosistema della conoscenza.

La necessità di migliorare le competenze digitali di tutti cittadini, e non solo dei bambini attraverso l'istruzione scolastica, ha spinto la Commissione europea nel 2013 a definire “Un quadro per lo sviluppo e la comprensione della competenza digitale in Europa”, noto anche come DigComp, che è diventato un riferimento per lo sviluppo e la pianificazione strategica di molte iniziative di competenza digitale a livello europeo. Il framework definisce la competenza digitale «come l'uso sicuro, critico e creativo delle TIC per raggiungere obiettivi relativi al lavoro, all'occupabilità, all'apprendimento, al tempo libero, all'inclusione e/o alla partecipazione nella società» (p. 2) e fornisce un riferimento comune su cosa significhi essere esperto di tecnologia digitale. Il framework presenta 21 competenze suddivise in cinque aree (informazione, comunicazione, creazione di contenuti, sicurezza, *problem solving*) e per ogni competenza fornisce una descrizione generale, i descrittori per i tre livelli di competenza (livello base, intermedio e avanzato) e gli esempi (Ferrari, 2013). Nel 2016 il framework ha subito un primo aggiornamento che ha riguardato il modello concettuale di riferimento, la terminologia e i descrittori (Vuorikari et al., 2016). La versione 2.1, pubblicata per la prima volta nel 2017, ha portato i livelli di padronanza da 3 a 8 e si è arricchita di esempi di applicazione della competenza sia in situazioni di apprendimento sia in contesti lavorativi (Carretero et al., 2017). Nello stesso anno è stato pubblicato anche il “Quadro comune europeo per la competenza digitale degli educatori” (DigiCompEdu) che organizza le competenze necessarie agli insegnanti su 6 livelli di padronanza, dall'A1 al C2. Il framework propone 22 competenze suddivise in 6 aree: coinvolgimento e valorizzazione professionale, risorse digitali, pratiche di insegnamento e apprendimento, valutazione dell'apprendimento, valorizzazione delle potenzialità degli studenti, facilitazione dello sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Redecker, 2017).

L'APPROCCIO CRITICO-ATTIVO

Uno degli effetti più interessanti della rete è l'impatto che potrebbe avere sull'attivismo sociale o politico. Si potrebbe immaginare, infatti, che la capacità della rete di mettere in contatto le persone possa favorire il coinvolgimento delle persone in attività civiche più che in passato. Ma già la ricerca di Wellman et al. del 2003 aveva evidenziato l'ascesa dell'individualismo in rete, intesa come la tendenza a rafforzare gli interessi personali utilitaristici più che a solidarizzare in gruppi. La forma di comunicazione della rete e le interazioni individualizzate che ne derivano, secondo la loro analisi, offrono maggiori opportunità di vedere soddisfatti i propri bisogni all'interno di piccole comunità dove le relazioni e gli obiettivi sono più trasparenti e favoriscono un modo di mobilitarsi fluido e limitato. Wellman et al. (2003) mostrano, quindi, che è presumibile una ulteriore trasformazione della natura stessa della comunità in quanto emerge chiaramente dalla loro ricerca che “la persona è l'unità primaria della connettività anziché la famiglia o il gruppo”.

Queste possibilità spingono ad esplorare nuove definizioni del concetto di cittadinanza digitale.

Nel 2016 Emejelu e McGregor propongono una definizione alternativa di cittadinanza digitale, una definizione che loro stessi considerano radicale. Tale visione considera la partecipazione un valore o una virtù intrinseca del cittadino che deve impegnarsi attivamente nelle istituzioni e si basa sugli obblighi nei confronti della comunità. Per cittadinanza digitale radicale si intende, quindi, la prassi attraverso la quale individui e gruppi analizzano criticamente le conseguenze sociali, politiche, economiche e ambientali delle tecnologie nella vita quotidiana e collettivamente stabiliscono e intraprendono azioni per costruire tecnologie e pratiche tecnologiche alternative ed emancipatrici al fine di promuovere il cambiamento sociale. Emejelu e McGregor sostengono che la cittadinanza digitale radicale dovrebbe problematizzare le idee dominanti sulle tecnologie e ripensare le relazioni dei cittadini con la tecnologia per promuovere il bene comune.

Questo approccio sembra propendere verso due direzioni (Choi et al., 2017; Bennet, 2008; Coleman, 2008). Da una parte, verso l'impegno in rete per affrontare questioni che riflettono i valori personali; quindi, si usufruisce della rete per partecipare ad attività politiche, economiche, sociali o culturali siano esse locali, nazionali o sovranazionali. Dall'altra, verso la resistenza critica, detta anche partecipazione trasformativa o cittadinanza attualizzante (*Actualizing Citizenship*), cioè la partecipazione in azioni, soprattutto proteste ed agitazioni, che sfidano lo status quo e promuovono la giustizia sociale. Le due strade potrebbero sembrare praticamente identiche in quanto entrambe si basano su azioni guidate da un obiettivo. Tuttavia, la resistenza critica ha una natura meno tradizionale e meno gerarchica in quanto è un impegno personale con la rete dei pari, mentre l'impegno, o cittadinanza devota (*Dutiful Citizenship*) come preferisce chiamarla Bennet (2008), dipende dalle strutture e dalle istituzioni sociali esistenti. Secondo Coleman (2008), «sebbene queste due facce della cittadinanza digitale rappresentino idealtipi e dovrebbero forse essere intese come punti opposti su uno spettro anziché posizioni che si escludono reciprocamente, differiscono sufficientemente nelle loro concezioni contrastanti sulla condizione dei giovani, le offerte delle tecnologie digitali e l'autenticità della "democrazia effettivamente esistente"» (p. 191).

Emejelu e McGregor (2019) ritengono che l'educazione digitale dovrebbe abbandonare il suo atteggiamento apolitico e accettare di svolgere un ruolo importante nell'aiutare individui e gruppi a desiderare di più per sé stessi. Anche Lozano-Díaz e Fernández-Prados (2019) ritengono che abbia un carattere più etico che strumentale in quanto è un'educazione alla cittadinanza attiva e ai valori, dove teoria e pratica, visione critica e impegno responsabile sono collegati al fine di promuovere nuove forme di partecipazione, inclusione e impegno civile, sociale e politico.

Le esperienze di educazione alla cittadinanza digitale dovrebbero avere alcune caratteristiche precipue. Innanzitutto il modello didattico dovrebbe essere *student-centered*, cioè dovrebbe rispondere a bisogni educativi identificati e concreti per fornire competenze spendibili al di fuori della scuola per la vita personale e politica (Gleason, Von Gillern, 2018; Kim, Choi, 2018; Maier, 2012). Inoltre, dovrebbe utilizzare le tecnologie digitali combinandole con le attività del contesto locale (scuola, città, stato o luogo immaginario) al fine di creare un nesso tra autentiche pratiche socioculturali dei giovani, apprendimento scolastico e realtà sociale, politica e culturale in cui si vive (Gleason, Von Gillern, 2018; Pedersen et al., 2018). Oltre a ciò, il curriculum di cittadinanza digitale dovrebbe dare priorità alle esperienze della vita reale, ai valori, agli interessi, alle identità e all'impegno degli stessi alunni (Gleason, Von Gillern, 2018) e può essere un insegnamento trasversale da coniugare all'interno di diverse discipline di studio coinvolgendo i docenti in base alle loro competenze e ai diversi obiettivi di apprendimento (Gleason, Von Gillern, 2018; O'Brien, Eriksson, 2008). Infine, alcuni studiosi ritengono che l'educazione alla cittadinanza digitale dovrebbe prevedere contributi provenienti da contesti e culture di tutto il pianeta (Pedersen et al., 2018).

In Italia la legge n. 92 del 20 agosto 2019 prevede che l'educazione alla cittadinanza digitale sia uno dei tre nuclei concettuali dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica e che sviluppi le seguenti abilità e conoscenze: «a) analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali; b) interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto; c) informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali; d) conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, adattare le strategie di comunicazione al pubblico specifico ed essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali; e) creare e gestire l'identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo sé stessi e gli altri; f) conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali; g) essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere sé e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo».

CONCLUSIONI

La breve disamina che abbiamo condotto ha messo in evidenza che tutti i modelli di cittadinanza digitale condividono l'attenzione verso la componente socio-relazionale e partecipativa delle tecnologie e dei media e che le competenze digitali non possono non essere considerate un concetto teorico in divenire che si implementa con il tempo e con l'evoluzione dei dispositivi tecnologici.

Attualmente il dibattito scientifico sulla cittadinanza digitale sta prendendo consapevolezza di almeno due scenari tecnologici altamente innovativi, i *big data* e l'intelligenza artificiale, che probabilmente condurranno a ripensare non solo i contenuti e gli approcci dell'alfabetizzazione digitale ma anche lo stesso fine.

Per comprendere cosa sono i *big data* è necessario descrivere sia le caratteristiche tecniche sia il fenomeno sociale.

Zuboff (2015) definisce i *big data* come la componente di una nuova logica di accumulazione intenzionale e consequenziale del capitalismo dell'informazione che mira a prevedere e modificare il comportamento umano come mezzo per produrre entrate e controllo del mercato. Secondo la studiosa statunitense, esistono almeno cinque fonti di dati: i dati delle transazioni economiche, i flussi dei sistemi istituzionali e transistituzionali, i database aziendali e governativi, le telecamere di sorveglianza pubbliche e private, compresi smartphone e satelliti, e ogni clic che i singoli individui fanno sui loro dispositivi. I dati attraversano molte fasi (processo di estrazione, analisi, utilizzo) senza che l'utente possa comprendere i complessi sistemi di produzione e di analisi adottati dagli aggregatori di *big data* né l'impatto che potranno avere, nonostante questi dati siano il segno visibile della soggettività delle loro vite individuali (D'Ignazio, Bhargava, 2015).

Kitchin e Lauriault (2018) delineano il fenomeno sociale dei *big data* attraverso la descrizione degli interessi contrastanti dei movimenti Open Data da una parte e delle imprese dall'altra. I primi considerano i dati un bene pubblico comune che dovrebbe essere liberamente accessibile, le altre vedono i dati come una merce preziosa che dovrebbe essere soggetta ai regimi della proprietà intellettuale e sfruttabile per i guadagni. I media basati su algoritmi sono un potente strumento per

profilare le persone, prevedere le loro azioni e influenzarle. Si tratta, quindi, di un fenomeno sociale che pone molti interrogativi di tipo etico su questioni delicate intorno alle quali si dovrebbe attivare un dibattito pubblico.

Purtroppo gli utenti di Internet non hanno conoscenze adeguate per partecipare a tali dibattiti e si avverte l'esigenza di promuovere una estesa alfabetizzazione sui *big data* che sviluppi consapevolezza e comprensione sulla raccolta dei dati personali, sui possibili rischi e sulle implicazioni che derivano da queste pratiche. Allo stato attuale, però, l'alfabetizzazione ai *big data* non ha ancora una teorizzazione coerente e rigorosa né un modello pratico che la rendano una strategia significativa per il cittadino digitale (Pangrazio, Sefton-Green, 2020; Sander, 2020).

L'altra frontiera della ricerca informatica riguarda l'intelligenza artificiale e i sistemi di *machine learning* che occuperanno ruoli sempre più rilevanti nel prossimo futuro.

Jandric (2019) spiega efficacemente il cambiamento paradigmatico operato dai sistemi di intelligenza artificiale rispetto ai computer tradizionali: «i computer tradizionali consistevano in lunghe righe di codice che determinavano il loro comportamento mentre ai sistemi di intelligenza artificiale vengono fornite alcune regole di comportamento iniziali, che poi vengono “insegnate” da grandi set di dati. Quindi, il computer stabilisce in modo indipendente varie connessioni tra i dati di input e produce soluzioni “intelligenti” a nuovi problemi in modi non predeterminati» (p. 32).

La sfida che attende l'alfabetizzazione digitale riguarderà quasi sicuramente la «creazione di curricula educativi e attività di sensibilizzazione del pubblico sull'impatto sociale, legale ed etico dell'intelligenza artificiale» (Floridi et al., 2018, p. 705) ma potrebbe anche interessarsi «a cosa rende alfabetizzate le IA e a sviluppare modi per creare macchine pensanti alfabetizzate» (Jandric, 2019, p. 35).

BIBLIOGRAFIA

- Abbruzzese, S. (2016). *Modernità e individuo. Sociologia dei processi culturali*. Brescia: LaScuola.
- Aroldi, P. (2016). *Connessioni quotidiane. Spazi d'esperienza tra online e offline*. Milano: EDUCatt.
- Bennett, W.L. (2008). *Changing Citizenship in the Digital Age*. Recuperato da <https://www.oecd.org/>.
- Boccia Artieri, G. (2004). *I media-mondo*. Roma: Meltemi.
- Buckingham, D. (2007). *Media Education*. Trento: Erickson.
- Choi, M., Glassman, M., Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112.
- Clement, A., Shade, L.R. (2000). The Access Rainbow: Conceptualizing Universal Access to the Information/Communications Infrastructure. In M. Gurstein (ed.). *Community Informatics: Enabling Communities with Information and Communications Technologies* (pp. 32-51). Hershey: IGI Global.
- Coleman, S. (2008). Doing IT for Themselves: Management versus Autonomy in Youth E-Citizenship. In W. Lance Bennett (ed.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (pp. 189-206). Cambridge: The MIT Press.
- Commissione europea (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Consiglio dell'Unione europea (2001). *Relazione sugli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione*. Bruxelles.
- De Cindio, F., Sonnente, L., Trentini, A. (2012). Cittadinanza Digitale: un arcobaleno di diritti e opportunità. *Mondo Digitale*, 42, 1-24.
- DiMaggio, P.J., Celeste, C.E. (2004). *Technological Careers: Adoption, Deepening and Dropping Out in a Panel of Internet Users*. New York: Russell Sage Working Paper. Recuperato da <https://www.russellsage.org/>.
- D'Ignazio, C., Bhargava, R. (2015). Approaches to Building Big Data Literacy. In Bloomberg Data for Good Exchange 2015. Recuperato da <https://www.media.mit.edu/>.
- Emejulu, A, Mcgregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131-147.

- Faiella, F. (2014). *I processi formativi nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Editore.
- Fernández-Prados, J.S, Lozano-Díaz, A., Cuenca-Piqueras, C. (2020). Digital Citizenship and Education: State of the Art and Bibliometric Analysis. In *Proceedings of the 2020 8th International Conference on Information and Education Technology* (pp. 174-178). New York: ACM.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., Vayena, E. (2018). AI4People. An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations. *Minds and Machines*, 28, 689-707.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Gleason, B., von Gillern, S. (2018). Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212.
- Goodson, I., Mangan, J.M. (1996). Computer literacy as ideology. *British Journal of Sociology of Education*, 17(1), 65-79.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). Recuperato da <https://firstmonday.org>.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute.
- Jandrić, P. (2019). The Postdigital Challenge of Critical Media Literacy. *The International Journal of Critical Media Literacy*, 1, 26-37.
- Jenkins, H. (2008). *Fan, blogger e videogamers. L'emergere delle culture partecipative nell'era digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Kitchin, R., Lauriault, T. P. (2018). Towards critical data studies: Charting and unpacking data assemblages and their work. In J., Thatcher, J., Eckert, A., Shears, (eds.), *Thinking Big Data in Geography*. London: University of Nebraska Press.
- Krueger, A.B. (2003). The Digital Divide in Educating African-American Students and Workers. In Conrad, C. (ed.), *Building Skills for Black Workers* (pp. 51-76). New York: University Press of America.
- Leahy, D., Dolan, D. (2010). History of the European Computer Driving Licence. In A. Tatnall (ed.), *History of Computing. Learning from the Past* (pp 134-145). Berlin: Springer.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Limone, P. (2012). *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity Press.
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J.S. (2019). A proposal for the formation of a critical and active Digital Citizenship. In *Proceedings of The 3rd International Academic Conference on Humanities and Social Sciences*. Recuperato da <https://www.dpublication.com/>.
- Maier, E. (2012). Smart Mobility. Encouraging sustainable mobility behaviour by designing and implementing policies with citizen involvement. *JeDEM-eJournal of eDemocracy & Open Government*, 4(1), 115-141.
- Meyers, E.M., Erickson, I., Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367.
- Mossberger, K., Tolbert, C.J., McNeal, R.S. (2008). *Digital Citizenship*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- O'Brien, A.J., Eriksson, A. (2008). Cross-Cultural Connections: Intercultural Learning for Global Citizenship. In M. Alagic, G. Remington (eds.), *Intercultural Communication Competence: Educating the World Citizen*. New Delhi: MacMillan. Recuperato da <http://web.stanford.edu>.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0*. Recuperato da <http://oreilly.com>.
- Pangrazio, L., Sefton-Green, J. (2020). The social utility of 'data literacy'. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 208-220.
- Pedersen, A. Y., Nørgaard, R. T., Köppe, C. (2018). Patterns of Inclusion: Fostering Digital Citizenship through Hybrid Education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 225-236.

- Raccomandazione 2006/962/CE relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Recuperato da <https://eur-lex.europa.eu>.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: Digcompedu. In Y., Punie (ed.). *Eur 28775 En*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperato da <https://ec.europa.eu>
- Ribble, M.S., Bailey, G.D., Ross, T.W. (2004). Digital Citizenship. Addressing Appropriate Technology Behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6-12.
- Rivoltella, P. C., Educare (al)la cittadinanza digitale. *Rivista di Scienze dell'educazione*, 51(2), 214-224.
- Sander, I. (2020). What is critical big data literacy and how can it be implemented?, *Internet Policy Review*, 9(2), 1-22.
- Tornero, J. M. P. (2004). *Promoting Digital Literacy. Final Report EAC/76/03*. Recuperato da <http://ec.europa.eu/>.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Wellman, B., Quan-Haase, A., Boase, J., Chen, W., Hampton, K., Díaz, I., Miyata, K. (2003). The Social Affordances of the Internet for Networked Individualism. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8(3).
- Zuboff, S. (2015). Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. *Journal of Information Technology*, 30, 75-89.

Lo spazio del dialogo: l'albo illustrato come strumento di educazione alla cittadinanza a partire dall'infanzia

Spaces for dialogue: picturebooks as tools for promoting citizenship education among children

Elisa Maia

Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, Italia, elisa.maia1986@gmail.com

ABSTRACT

In una società contrassegnata da un crescente grado di complessità e pluralismo è indispensabile interrogarsi rispetto alle strategie educative che possono promuovere percorsi educativi e formativi in cui i valori della condivisione e dell'ascolto, della solidarietà e della responsabilità, rappresentino il fine ultimo da perseguire nella formazione di cittadini attivi e consapevoli.

I documenti e le normative, nazionali e non, sottolineano la centralità che la promozione dell'educazione alla cittadinanza riveste già in età prescolare, riconoscendo i bambini e le bambine come attori sociali, cui è indispensabile dedicare progettualità pedagogiche tese all'acquisizione di un habitus civico improntato ai legami di fratellanza e solidarietà.

In tale prospettiva, gli albi illustrati – in virtù della loro specificità testuale polisemica e aperta – rappresentano strumenti particolarmente indicati a promuovere pratiche educative e didattiche inclusive, in cui nello spazio del dialogo si attiva un processo di co-costruzione della conoscenza. Con particolare riferimento alla fase prescolare, la mediazione dai picturebook sollecita progettualità trasversali e sfidanti, fortemente attuali, in cui coltivare altresì un rinnovato paradigma di educazione alla cittadinanza, il quale emerge nella sua "immanenza" e trasversalità, sollecitando la diffusione di pratiche educative problematizzanti e divergenti, democraticamente orientate.

ABSTRACT

In an increasingly complex and pluralistic society, identifying educational strategies able to promote educational and training paths whose ultimate goals to be pursued when training active and aware citizens are sharing and listening, solidarity and responsibility, is crucial.

National and international documents and regulations emphasize the importance of promoting citizenship education even before school age, treating boys and girls as social actors, for whom pedagogical projects aimed at acquiring a civic habitus based on brotherhood and solidarity shall be designed.

To this end, picturebooks – given the polysemic nature and open-mindedness of their texts – are tools particularly suitable for promoting inclusive educational and teaching practices, based on which spaces for dialogue are created by building knowledge together. In particular, with reference to pre-school age, the mediation offered by picturebooks promotes transversal and challenging projects – quite common today – that involve an innovative citizenship paradigm, which stands out for its "immanence" and transversality, and requires the adoption of problematizing and divergent educational practices that must be democratically oriented.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

citizenship education; childhood; picturebooks; inclusion; education

educazione alla cittadinanza; infanzia; albi illustrati; inclusione; didattica

INTRODUZIONE

La riflessione sull'educazione alla cittadinanza, specialmente nell'infanzia, esige un'analisi, seppur marginale nell'architettura complessiva di tale contributo, sulla questione dei diritti. Tra l'una e gli altri, infatti, sussiste una stretta correlazione, come chiarisce Moro: "è indispensabile che si aiuti il ragazzo a riconoscere che la vita si radica non solo sulla rivendicazione dei diritti ma anche sull'esercizio dei doveri di solidarietà (...)" (2002, p. 47). Emerge, dunque, la relazionalità costitutiva che connota da un lato l'esserci, dunque l'affermazione della propria unicità e la rivendicazione del proprio spazio sociale e politico di espressione, e dall'altro lato l'essere con l'alterità, condizione irrinunciabile di una società sempre più abitata da una pluralità tanto radicata e multiforme da costituire la cifra peculiare di questa epoca. Una pluralità cui la pedagogia ha il compito di dare riconoscimento e voce, progettando esperienze educative inclusive, in cui la differenza e l'incontro con l'altro rappresentino le risorse fondamentali di un pensiero pedagogico orientato alla formazione del senso della comune umanità (Santerini, 2009).

Il Novecento è stato un secolo significativo dal punto di vista dei diritti dei bambini e dei ragazzi, sia rispetto alla progressiva maturazione di una rinnovata concezione dell'infanzia, sia rispetto ai riconoscimenti normativi che ne sono conseguiti. La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) del 1989 rappresenta la sintesi della fase più matura dei diritti dell'infanzia, aperta nel 1948 con l'approvazione della Dichiarazione universale dei diritti umani e concretizzata nel 1959 grazie alla Dichiarazione di New York sui diritti del bambino (Macinai, 2016). La CRC si fonda su alcuni principi generali, trasversali a ciascuno dei diritti sanciti (Premoli, 2012): la non discriminazione (art. 2); il migliore interesse del minore (art. 3); il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6); la partecipazione e il rispetto per l'opinione del bambino e del ragazzo (art. 12). A quest'ultimo articolo si affiancano gli artt. 13 (riferito alla libertà di espressione) e 17 (concernente il diritto all'informazione), andando a costituire la dimensione più innovativa della CRC, quella della *Participation*¹, attraverso cui si stabilisce il diritto dei bambini e dei ragazzi alla partecipazione attiva e al coinvolgimento nei processi decisionali.

La CRC, riconoscendo all'infanzia la titolarità dei diritti civili, tra cui la partecipazione e l'espressione, e dei diritti sociali, tra cui l'educazione e l'informazione (Premoli, 2012), esprime una specifica cultura dell'infanzia che viene riconosciuta come forma fondamentale della società; i bambini acquisiscono lo status di cittadini, capaci di generare proprie culture e contribuire al miglioramento del proprio contesto (Macinai, 2016). Essi vengono percepiti come attori sociali competenti, che concorrono alla significazione della realtà in qualità di agenti che prendono parte attiva nell'interazione sociale (Baraldi, 2008).

La maturazione di tale consapevolezza ha sancito definitivamente, almeno a livello teorico, un cambio di paradigma in una cultura dell'infanzia a lungo connotata nel segno del bisogno, in cui il bambino è stato considerato prioritariamente in riferimento alla sfera della protezione, poiché costitutivamente incompleto, vedendo affermata solo successivamente la propria soggettività e la legittimazione di un protagonismo sociale e politico (Macinai, 2016). In questa direzione si situano le indicazioni normative e le prassi educative tese a individuare e sperimentare modelli di educazione alla

¹ Verhellen (2008) classifica i diritti sanciti dalla CRC in tre distinte categorie, denominate "3P". Accanto alla dimensione della *Participation*, si trovano la *Provision*, in cui rientrano i diritti che consentono l'accesso a determinati beni e servizi (artt. 6, 24, 26, 28, 29) e la *Protection*, riferita ai diritti a non essere impiegati in specifiche attività (artt. 19, 32, 36).

cittadinanza che sostengano i diritti inerenti la sfera della *Participation* dei soggetti di minore età e, al contempo, accolgano le sfide educative insite in contesti sociali plurali.

INFANZIA E CITTADINANZA: UN QUADRO NORMATIVO

L'infanzia è un periodo cruciale di formazione della personalità e dell'identità, una fase della vita in cui è indispensabile promuovere processi educativi emancipanti, orientati alla realizzazione delle potenzialità di cui ogni soggetto è portatore e che costituiscano esperienze formative fondamentali per il superamento delle eventuali condizioni di disegualianza e marginalità sociale, culturale, politica e lavorativa.

A livello europeo, il documento *Proposals for key principles for a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* evidenzia degli aspetti centrali per la pedagogia dell'infanzia: la nozione di bambino persona, soggetto unico e irripetibile e portatore di diritti; la sostanziale significatività dell'infanzia e dei servizi a essa destinati; la globalità, compresenza e simultaneità dei processi educativi (Bobbio, 2019).

Il contributo dell'educazione è ritenuto irrinunciabile sin dall'infanzia e la volontà dei policy makers di insistere in tale direzione è testimoniata dalle indicazioni normative, europee e nazionali, relative alla formazione dei cittadini, in cui la sfera civica assume centralità rispetto ai processi di piena realizzazione delle progettualità esistenziali, considerate in un'ottica sia individuale sia comunitaria. Le *Raccomandazioni europee (RE)* del 2006 costituiscono un documento strategico nell'analisi della rilevanza che, nelle prospettive formative attuali e future, riveste la questione della cittadinanza. Esse definiscono un approccio educativo volto a sostenere lo sviluppo di competenze chiave (Antonacci et al., 2018), da intendersi quali strumenti utili ad attraversare con flessibilità le continue trasformazioni che connotano l'attuale panorama socio-politico ed economico. In tal senso, le *RE* si ispirano a una prospettiva inclusiva (Antonacci et al., 2018), tesa alla realizzazione di ciascuno e in cui particolare attenzione è dedicata a coloro che vivono condizioni di svantaggio educativo. Le *RE* definiscono le competenze chiave come "(...) una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto", imprescindibili per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità nella società della conoscenza. Tra queste rientrano le competenze sociali e civiche, le quali si riferiscono alla sfera personale, interpersonale e interculturale, influenzando sui comportamenti che permettono alle persone di partecipare alla vita sociale e lavorativa. Si afferma che le competenze sociali si fondano sulla capacità di comunicare costruttivamente in ambienti diversi, mentre le competenze civiche alla capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri nella sfera pubblica, di mostrare solidarietà e interesse per tematiche di rilevanza collettiva, presupponendo abilità di riflessione critica e di partecipazione alle questioni comunitarie.

Nell'approccio europeo, le competenze sociali e civiche, anche rispetto all'infanzia, sono declinate in termini di conoscenza ed esercizio dei concetti di giustizia, democrazia, cittadinanza, diritti civili e uguaglianza (Antonacci et al., 2018). Inoltre, in riferimento ai bambini tra 0 e 6 anni, il documento *Proposals for key principles for a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* sottolinea la loro costitutiva agentività sociale, riconoscendogli il ruolo di co-creatori di conoscenza nella processualità relazionale tra pari e con gli adulti.

L'Italia, sul piano teorico, recepisce pienamente le indicazioni europee. Tuttavia, in riferimento all'ambito nazionale, è necessario fare alcune precisazioni funzionali alla contestualizzazione dell'analisi dei documenti locali. I servizi educativi per l'infanzia italiani si caratterizzano come *split system*, per cui la gestione dei servizi 0-3 e 3-6 risulta disgiunta: i primi fanno riferimento a comuni, province, regioni, cui si associano eventuali esternalizzazioni al privato sociale, mentre i secondi dipendono dallo Stato o dal privato sociale paritario (Bondioli & Savio, 2018/2020). Qualsiasi

discorso analitico sull'educazione alla cittadinanza dei bambini in Italia, perciò, potrà essere supportato da un maggiore rigore argomentativo specialmente in riferimento alla scuola dell'infanzia, poiché la diversificazione gestionale si ripercuote sugli indirizzi normativi, elaborati da soggetti diversi, rispecchiando sia prospettive educative non sviluppate in un'ottica di coerenza (Bondioli & Savio, 2018/2020), sia le disomogeneità territoriali in termini di capitale educativo e pedagogico.

Tra i documenti italiani che orientano la riflessione sulla promozione delle competenze sociali e civiche, le *Indicazioni Nazionali (IN)* del 2012 rappresentano il riferimento per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Eppure le *IN*, da un punto di vista teorico, ricuciono parzialmente lo iato tra i segmenti 0-3 e 3-6 dei servizi per l'infanzia, avendo influenzato la realizzazione della Legge 107/2015, che ha sancito definitivamente la nascita di un sistema integrato di istruzione per la fascia 0-6 anni (Antonacci et al., 2018). Le *IN* sottolineano la contraddittoria complessità che connota la società attuale, in cui molteplici sono rischi e opportunità, che ha causato un ampliamento del panorama dell'offerta formativa oltre le mura scolastiche. Uno dei leitmotiv del pensiero pedagogico che innerva le *IN* è l'interculturalità, assunta spesso a sintesi della complessità di contesti socio-educativi attraversati da molteplici differenze, le quali reclamano cittadinanza a scuola e nella società e a cui è compito dell'educazione offrire riconoscimento, anche attraverso la formazione di coscienze critiche e consapevoli.

La finalità della scuola dell'infanzia è promuovere nei bambini lo sviluppo dell'autonomia, dell'identità e della competenza, avviandoli alla cittadinanza. Quest'ultima dimensione, nelle *IN*, è strettamente correlata all'esperienza, poiché la progressiva scoperta degli altri e dei loro bisogni, implicando l'esercizio del dialogo e dell'ascolto, va a costituire la base di un comportamento eticamente orientato. Nello specifico, le competenze che la scuola dell'infanzia è chiamata a promuovere sono organizzate in *campi di esperienza*; tra questi, quello denominato *Il sé e l'altro* costituisce l'ambito elettivo dell'educazione alla cittadinanza, sollecitando scelte didattiche che diano spazio a una prima palestra di diritti e doveri, in cui sperimentare la vita sociale attraverso il dialogo e l'approfondimento culturale.

Alle *IN* sono seguite, nel 2018, le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari (NS)*, esplicitamente dedicate al tema della cittadinanza; in esse si trovano nuovi stimoli di riflessione alla luce dei primi anni di applicazione delle *IN* e si ripercorrono i tratti peculiari di alcuni documenti europei in cui è centrale la questione della cittadinanza. In riferimento alle *RE*, le *NS* sottolineano che le otto competenze chiave sono da intendersi come competenze per la vita, evidenziando la reciprocità tra l'esistenza tout court dei soggetti e l'esercizio della cittadinanza. La cittadinanza, nei *NS*, emerge come sfondo integratore di tutte le discipline che concorrono alla definizione del curriculum, spronando la ricomposizione teoretica di tale questione dal punto di vista analitico. Al contrario, gli studi e le prassi volte a promuoverla tendono spesso a frammentarne aspetti e manifestazioni. Vi si scorge, pertanto, un invito alla problematizzazione del costruito, orientando la riflessione al recupero di quella matrice politica, costitutivamente educativa, che ne rappresenta l'architettura. Una direzione che interpella l'istanza etica, perseguibile solo attraverso l'interrogazione reciproca e costante delle scelte che l'uomo e la comunità compiono (Bertolini, 2003) e in cui la pedagogia è chiamata a delineare orizzonti teorico-pratici trasformativi.

ALBI ILLUSTRATI E ALTERITÀ

Le *IN* fanno riferimento al diritto alla parola, sancito dall'art. 21 della Costituzione, coniugandolo alla cittadinanza e delineando il ruolo prioritario che alla scuola spetta nella promozione di tale diritto. È sulla parola, afferma il documento, che si fondano il dialogo e il rispetto reciproco, abilitando gli

interlocutori alla costruzione di significati condivisi, attivando uno scambio in cui le differenze rappresentano una risorsa.

In tale direzione si situa il valore educativo dell'esperienza di lettura, la quale va a costituirsi come spazio di incontro con le profondità del proprio sé e con l'alterità, offrendo al lettore occasioni formative che, attraverso la narrazione, danno forma e riconoscimento ai vissuti che connotano l'esistente. La letteratura per l'infanzia consente di promuovere progettualità educative inclusive, finalizzate a favorire la promozione della partecipazione sociale; l'alterità rappresenta la cifra di tale disciplina, le cui radici sono da rintracciarsi prioritariamente nell'età a cui dà voce, l'infanzia, svelandone i vissuti più intimi (Bernardi, 2016).

In quell'universo comunicativo plurale (Hunt, 2005) che contraddistingue la letteratura per l'infanzia, trovano spazio temi di attualità, favorendo l'essenziale bisogno antropologico di narrazione e offrendo chiavi di lettura del reale (Stadler-Altmann, 2020). Tra le forme testuali peculiari della letteratura per l'infanzia, l'albo illustrato promuove processi di conoscenza antidogmatici e divergenti, in cui l'incontro con l'altro costituisce l'elemento precipuo tanto della narrazione, quanto della comunità di lettori che a essa si avvicina. Esso "(...) è un sistema complesso di forme, parole e figure; la composizione di questi ingredienti crea la specificità del suo linguaggio" (Tontardini, 2012, p. 24). Tra le parole e le immagini, dunque, sussiste un rapporto dialettico (Terrusi, 2012), governato da instabilità e flessibilità, polisemia e apertura (Campagnaro, 2013). Tontardini (2012) definisce polifonica la relazione fra testo e illustrazione: le direzioni e le metafore visive generate sono molteplici, grazie ai legami di dissonanza, accordo, sovrapposizione e descrizione. L'illustrazione, in particolare, amplifica il testo fino a crearne uno nuovo, diverso, capace di rafforzare o opporsi al testo narrativo (Beseghi, 2003).

Proprio l'incoerenza narrativa che scaturisce da tale processualità tra testo e immagine, spinge il lettore alla ricerca di senso, aprendo uno spazio di confronto e condivisione, nell'incessante reciproca interrogazione tra testo e lettore/i, cui hanno accesso anche i bambini più piccoli o con difficoltà di lettura e apprendimento (Campagnaro, 2013). Il libro può essere definito come "(...) l'esercizio sistemico di infrazione di barriere fra me e l'altro" (Terrusi, 2020, p. 79). Nello specifico, il picturebook è una narrazione plurale, il cui testo va costruendosi progressivamente nell'interazione tra lettori, nella tessitura di domande e risposte (Terrusi, 2020). L'apertura alla significazione cui indirizzano le immagini innesca riflessioni personali e collettive; è attraverso i gap, infatti, sottolinea Beauvais (2015), che i picturebook esprimono un preciso valore educativo, poiché rappresentano testualità interrogative, plurali e aperte, pertanto sfidanti, che sollecitano letture co-autoriali e creative, in cui la presenza dell'altro è funzionale alla piena espressione delle molteplici aperture che la narrazione suggerisce. In tal senso, appare particolarmente significativa una specifica tipologia di albi illustrati, i silent book, le cui potenzialità ermeneutiche sono amplificate dalla totale assenza di parole, che induce a una completa supremazia della domanda sulla risposta (Ferrieri, 1995). Un esempio di tale possibilità è il silent book *La piscina* (2015): la nitidezza del tratto e la limpidezza della pagina accompagnano il lettore, sin dalla copertina, nel viaggio straordinario che il protagonista intraprende tra le profondità di una piscina. La tavola bianca, quasi eterea, che raffigura il tuffo che lo condurrà nel "mondo di sotto", tra colorati abissi marini, stabilisce una cesura netta con un "mondo di sopra" chiassoso e ingombrante, i cui goffi abitanti sono rappresentati in bianco e nero. Ed è lì, sotto la superficie, che incontra una nuotatrice: accomunati dalla reciproca riluttanza al consueto e alla folla rumorosa e indistinta, riemergono legati da un'amicizia sancita dalla conquista di una libertà che ha schiuso loro nuovi mondi, patria di un altrove in cui essere pienamente sé stessi (Terrusi, 2020). Un'esperienza vissuta in completo silenzio, che attiva un'interrogazione incessante tra il libro e il lettore.

Tale peculiare connotazione degli albi può facilmente suggerire una loro intrinseca inclusività, in senso quasi aprioristico; tuttavia, sottolinea Terrusi (2020), il rischio è quello di cadere nella stigmatizzazione delle storie, mentre “(...) è ciò che accade nell’incontro del libro con i lettori ad essere più o meno sorprendente, spiazzante, capace di abbattere barriere (...)” (Terrusi, 2020, pp. 78-79). L’adulto, allora, riveste un ruolo fondamentale: egli, operando in una dimensione di avallutatività, incoraggia il bambino nei tentativi interpretativi (Filograsso, 2012b) e offre un modello di interazione con le illustrazioni e il testo, orientandolo a metodi di ricerca di senso ed elaborazione cognitiva (Filograsso, 2020). Tra le strategie di lettura, una particolare centralità è riconosciuta allo *stile dialogato* (Filograsso, 2012b), in cui la spiccata interattività si associa alle varie forme della comunicazione metanarrativa attivata dallo scambio verbale tra adulto e bambino: domande sulle figure, richieste di riformulazione, aggiunte e parafrasi a fini esplicativi, oralizzazione del testo. La lettura ad alta voce si configura come un atto interpretativo necessario, attraverso cui l’adulto-mediatore interviene nella relazione tra il testo e il bambino, favorendo o inibendo la possibilità di cogliere la polisemia della narrazione (Bleza Picherle, 2013).

Lo scambio narrativo tra adulto e bambino consente di costruire uno stile relazionale che dilata il modello narrativo anche ad altre situazioni della relazione educativa, alimentando una fonte di modelli emozionali e affettivi a cui attingere (Dallari, 2013). Il testo, in questa specifica relazione narrativa, non viene trasmesso, bensì co-costruito: tale peculiarità colloca i racconti e la pratica del narrare nella sfera di quella particolare possibilità-esperienza che Dallari (2013) accosta alla *cura* come occasione di emancipazione, recuperando un’accezione della stessa che, in senso heideggeriano, è da intendersi come incremento e condivisione di un orizzonte di senso attraverso la valorizzazione delle risorse affettive. L’esperienza della cura apre al futuro, abilita il soggetto a progettare il senso del proprio presente in direzione di un’originale presenza nel mondo (Dallari, 2013).

Tale tensione tra presente e futuro è costitutivamente connotata da una precisa storicità, dunque da una pregnanza fortemente attuale dal punto di vista culturale, in cui la dialettica tra narrazione e illustrazioni sfida l’immaginario, invitando i bambini a cogliere la complessità di un reale in cui la normalità, la diversità e l’unicità assumono rilevanza a seconda delle narrazioni e dei contesti (Sola, 2020). L’albo illustrato, perciò, per esprimere pienamente la molteplicità delle narrazioni possibili, necessita che la comunità di lettori sia coinvolta attivamente in una ricerca di senso innescata dalla condivisione di conoscenze ed esperienze pregresse (Arizpe et al., 2015), che nutra quella pluralità che è sostanza stessa dell’umano. Tra gli esempi possibili, l’albo *I cinque malfatti* (2014) è particolarmente significativo: prima di addentrarsi nell’esperienza di lettura vera e propria, si può avviare un’esplorazione semantica a partire dai nomi dei protagonisti della storia (il Bucato, il Piegato, il Molle, il Capovolto e lo Sbagliato). L’indagine attraverso i significati possibili può attraversare i vissuti stessi dei bambini, grazie alle domande-stimolo poste dal mediatore che sollecitano i partecipanti alla ricerca di risonanze personali con la condizione dei protagonisti. Successivamente alla lettura, la riflessione dei bambini può essere stimolata in riferimento al senso della relazione tra “i cinque malfatti” e il personaggio chiamato Perfetto, aprendo a più ampie analisi sull’identità personale e sul valore della differenza nel gruppo. Ancora, il picturebook *Tutto cambia* (2019), insignito del titolo di Miglior albo illustrato al Premio Andersen 2020, affronta lo spaesamento che possono provare i bambini di fronte ai cambiamenti della vita. Joseph, il protagonista a cui sta per nascere una sorellina, assiste a fantastiche metamorfosi quotidiane: bollitori che si tramutano in gatti, poltrone che diventano gorilla, divani che mutano in coccodrilli. Il libro aiuta a riflettere sulla paura del cambiamento, interrogando il lettore rispetto ai suoi vissuti: la lettura

condivisa, allora, specialmente in piccoli gruppi, apre alla negoziazione dei significati, alla ricerca di risonanze possibili con le esperienze altrui, offrendo la possibilità dell'incontro con l'alterità. Dal punto di vista didattico, le *IN* sottolineano l'importanza di progettualità che collochino i soggetti nella loro dimensione presente e concreta, riferita allo specifico contesto storico-sociale e culturale, al fine di sollecitare domande esistenziali. Le esperienze di vita dei bambini, in tale prospettiva, costituiscono un serbatoio di conoscenze cui attingere per sostenere apprendimenti frutto dell'interazione tra la sfera individuale di elaborazione-costruzione della conoscenza e il contesto circostante (Salerni, 2019), fondando l'apprendimento su una progressiva costruzione della comprensione (Gentile & Pelagalli, 2016). Le metodologie attive evidenziano quanto nel conflitto sociocognitivo causato dalle contraddizioni frutto del confronto tra punti di vista diversi, i bambini siano obbligati ad attivarsi per coordinare le loro posizioni (Nigris, 2007/2018). Il ruolo dell'insegnante, in una didattica che parte dall'esperienza, è ancora una volta quello di mediatore: il suo compito è sostenere il confronto fra gli alunni, affinché l'esperienza venga analizzata, interpretata e interiorizzata (Nigris, 2007/2018).

CONCLUSIONI

Le storie che, sin dall'infanzia, si ricevono in dono orientano lo sguardo sul mondo, condizionando la lettura e l'interpretazione del presente, contribuendo all'indicazione dell'altrove, dell'alternativa e nutrendo l'opportunità di concepire le proprie originali visioni del mondo (Filogrosso, 2012a).

Le buone storie svolgono una duplice funzione (Chambers, 2011): da un lato *pacificatoria*, consolandoci nella nostra condivisa umanità e nel superamento del nostro isolamento; dall'altro lato *sovversiva*, contrapponendosi a pregiudizi e abitudini. Gli albi illustrati, se mediati dall'adulto nell'ambito di progettualità educative finalizzate a promuovere esperienze di lettura significative, consentono di sperimentare condizioni di coesistenza in cui esperire la stretta correlazione tra noi e gli altri (Mortari, 2008), collocandosi nell'alveo di un'idea di educazione alla responsabilità compresa riflessivamente, declinata rispetto allo sforzo di comprendere le ragioni del proprio agire e di quelle altrui (Balzano, 2017). Tale possibilità, inoltre, soddisfa la duplice esigenza di una "education for citizenship" e di una "education through citizenship", favorendo al contempo la promozione dell'apprendimento delle abilità necessarie per partecipare alla vita sociale (Santerini, 2010) e la progettazione di ambienti educativi in cui consentire l'esperienza del contatto e accompagnare quella dell'incontro (Macinai, 2020).

Se l'educazione, allora, ha il compito di allestire contesti di apprendimento che rispecchino una realtà plurale in cui lasciar emergere punti di vista differenti da negoziare costantemente all'interno di una comunità aperta al dialogo (Mortari, 2008), gli albi illustrati rappresentano strumenti operativi capaci di promuovere pratiche didattiche inclusive e problematizzanti, in cui la cifra dell'esperienza educativa è costituita dall'incontro e dal dialogo con l'alterità e in cui la differenza è riconosciuta e valorizzata.

BIBLIOGRAFIA

- Alemagna, B. (2014). *I cinque malfatti*. Milano: Topipittori.
- Antonacci, F., Guerra, M., Cerdeiriña M. A. Z. (2018). Le competenze sociali e civiche promosse dall'Europa nella normativa scolastica 0-6: un confronto tra Spagna e Italia. *Pedagogia Oggi – Rivista SIPED*, XVI (2), 103-118.
- Arizpe, E., Colomer, T., Martínéz-Roldán, C., Bagelmann, C. (2015). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and "The Arrival"*. London: Bloomsbury Academic.

- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Baraldi, C. (2008). *Bambini e società*. Roma: Carocci.
- Beauvais, C. (2015). *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bernardi, M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Beseghi, E. (2003). *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.
- Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bobbio, A. (2019). Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni. *Formazione Lavoro Persona*, IX (29), 9-16.
- Bondioli, A., Savio, D. (2018/2020⁴). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci: Roma.
- Browne, A. (2019). *Tutto cambia*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII (35), 89-108.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Equilibri: Modena.
- Dallari, M. (2013). Raccontare come pratica di cura. Dal concetto di intenzionalità a quello di cura. In M. Campagnaro & M. Dallari (eds.), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa* (pp. 15-57). Trento: Erickson.
- European Commission. (2014). *Proposals for key principles for a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf.
- Ferrieri, L. (1995). In teoria la lettura. In L. Ferrieri & P. Innocenti, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura* (pp. 15-155). Milano: Unicopli.
- Filigrasso, I. (2012a). Per una teoria della promozione. In I. Filigrasso & T. V. Viola, *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro* (pp. 7-50). Roma: Armando.
- Filigrasso, I. (2012b). L'editoria per l'infanzia e l'adolescenza. In I. Filigrasso & T. V. Viola, *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro* (pp. 51-123). Roma: Armando.
- Filigrasso, I. (2020). Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco. In S. Barsotti & L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 23-54). Roma: Carocci.
- Gentile, M., Pelagalli, P. (2016). Una scuola di tutti e di ciascuno. In M. Gentile & T. Chiappelli (Cur.), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue* (pp. 84-102). Milano: Franco Angeli. http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/204.
- Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature*. London-New York: Routledge.
- Lee, J. H. (2015). *La piscina*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Macinai, E. (2016). Pedagogia e diritti dei bambini. In L. Dozza & S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 79-87). Milano: Franco Angeli. https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/199.
- Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ed.). (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ed.). (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola

- dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Moro, A. C. (2002). La Convenzione ONU per bambine e bambini persone. In Consulta nazionale DS infanzia e adolescenza "Gianni Rodari", *Cari bambine e bambini... La carta dei vostri diritti. New York 1989. Convenzione ONU sui diritti dei minori* (pp. 40-49). L'Unità.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris, E. (2007/2018⁴). Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socio costruttivista. In E. Nigris, S. C. Negri & F. Zuccoli (eds.), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive* (pp. 81-124). Roma: Carocci.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: Franco Angeli.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/EC). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
- Salerni, A. (2019). Narrazione e dialogo come metodo formativo nella didattica inclusiva. In M. V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 94-106). Milano: Franco Angeli.
- Santerini, M. (2009). Educazione alla cittadinanza tra locale e globale. In L. Luatti (ed.), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline* (pp. 32-38). Roma: Carocci.
- Sola, S. (2020). Figure e parole per l'inclusione. In E. A. Emili & V. Macchia (eds.), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 65-76). Pisa: ETS.
- Stadler-Altman, U. (2020). Introduzione. In E. A. Emili & V. Macchia (eds.), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 11-16). Pisa: ETS.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi, M. (2020). Albi illustrati senza parole per l'inclusione. Riflessioni di metodo sulla lettura, fra forma e metafora. In E. A. Emili & V. Macchia (eds.), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 77-88). Pisa: ETS.
- Tontardini, I. (2012). Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato. In Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 21-48). Roma: Donzelli.
- Unicef (ed.). (2004). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf.
- Verhellen, E. (2008). Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio. In V. Belotti & R. Ruggiero (eds.). (2008). *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove* (pp. 57-68). Milano: Guerini studio.

EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente: il territorio come palestra di agency per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza

EduCATING to inclusive and resilient participation: the territory as an agency gym for the development of citizenship skills

Claudio Pignalberi

Università Roma TRE, Italia, claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

Il contributo analizza il tema dell'educazione alla cittadinanza alla luce dei più recenti approcci teorici disponibili in letteratura: il capability approach, lo sviluppo sostenibile e la resilienza trasformativa. Vengono poi presentati i primi risultati di un progetto di ricerca in cui si evidenzia l'importanza del territorio come ambiente agenzivo e capacitante per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza del soggetto.

ABSTRACT

The paper analyzes the theme of citizenship education in the light of the most recent theoretical approaches available in the literature: the capability approach, sustainable development and transformative resilience. The first results of a research project are then presented, highlighting the importance of the territory as an agent and capacitating environment for the development of the subject's citizenship skills.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Agency; capability; informal practices; transformative resilience; sustainability
Agentività; capacitazione; pratiche informali; resilienza trasformativa; sostenibilità

INTRODUZIONE

L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA COME PRATICA DI SVILUPPO DEL "FUTURO"

Il tema dell'educazione alla cittadinanza – mai come negli ultimi mesi – è oggetto di una serie di dibattiti e tavoli di lavoro al fine di ripensare i modelli e le pratiche educative nelle scuole, nelle organizzazioni lavorative e nella comunità locale, secondo i principi della dignità umana, dell'inclusione e della resilienza. L'ex Segretario delle Nazioni Unite Ban Ki Moon, in un recente rapporto (Fioramonti, 2020), sostiene che occorre «educare la prossima generazione alla cittadinanza globale, [...] aumentare la loro comprensione dei cambiamenti sociali, culturali, educativi perché sono i nostri futuri leader» (p. 1). Un altro riferimento è riconducibile alla giovane attivista svedese Greta Thunberg che, in un evento tenutosi presso il Senato nel 2019, così si rivolgeva ai giovani: «La cosa più triste è che molti ragazzi non hanno la consapevolezza del destino che li attende e rischiano di non comprenderlo fino a quando non sarà troppo tardi. Tra tredici anni potremmo trovarci in una situazione che sfuggerà al controllo umano e potrebbe portare alla fine della civiltà così come noi la conosciamo. Ma dobbiamo considerare che ci basiamo su stime, su calcoli. In realtà i punti di non

ritorno potrebbero essere anche più vicini del 2030» (ASviS, 2019, p. 18). Dalle parole dell'attivista alla lotta del cambiamento climatico si evince la necessità di potenziare la collaborazione tra società civile e istituzioni educative al centro di una missione condivisa che faccia dei docenti e dei discenti veri agenti del cambiamento. Il rilancio dello "spazio educativo e formativo" va inquadrato, infatti, nell'ambito degli obiettivi strategici da conseguire entro il 2030: a) fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità diventino una realtà; b) migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; c) promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; d) incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Negli ultimi anni, in particolare, la pedagogia ha cercato di rispondere ai bisogni emergenti della società odierna attraverso lo sviluppo di nuove forme di intervento educativo di *stampo riflessivo e trasformativo* al fine di promuovere nuove opportunità di crescita e di arricchimento personale e sociale reciproco ponendo attenzione alla dimensione comunitaria della cittadinanza, ad un'identità collettiva basata sul valore della pace, della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità, e su un modello di educazione centrato sullo sviluppo della componente umana della persona.

Gli studi e le ricerche in campo pedagogico, dunque, hanno analizzato il modello dell'educazione alla cittadinanza – d'ora in poi EC – negli ambiti più diversi: da quello sociale (Marshall, 1950), inclusivo (Habermas, 1998), culturale (Miller, 2010), interculturale (Cambi, 2001), multiculturale (Santerini, 2010), partecipata (Mortari, 2004), fino a comprendere la dimensione propria della pratica (Wenger, 2006), dello sviluppo delle competenze civiche (Schulz et al., 2016), della generatività degli apprendimenti (Costa, 2016) per la coltivazione di un'identità come fattore di partecipazione sociale nella comunità: in famiglia, a scuola, nel territorio.

A livello politico, l'Unione Europea ha espresso il suo impegno a favore dell'EC attraverso un approccio integrato e intersettoriale, che riguarda nello specifico le giovani generazioni, centrato sullo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica e del pensiero critico, la promozione dell'istruzione inclusiva e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione (Eurydice, 2019).

Ma come definire l'educazione alla cittadinanza? Riprendendo la Dichiarazione di Parigi del 2015, l'EC si configura come un modello educativo che «mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale» (Council of Europe, 2017, p. 23)¹. In sostanza, l'EC è un approccio pedagogico che contribuisce alla formazione globale della persona attraverso la proposta di strumenti educativi e didattici finalizzati allo sviluppo delle competenze civiche, trasversali (*soft*) e per la vita (*life*), fondamentali nel processo di coltivazione della propria identità personale e professionale.

Diverse sono anche le iniziative per sensibilizzare le istituzioni ed i soggetti al tema della sostenibilità e della cittadinanza. Si pensi, a titolo esemplificativo, al portale *Scuola 2030* di Indire per la formazione dei docenti che, nel periodo di criticità legato al Covid-19, ha dato la possibilità di fruizione gratuita di corsi per la progettazione di moduli didattico-formativi che rimandano al valore

¹ Oltre all'UE, altri attori internazionali svolgono un ruolo attivo nel settore dell'educazione alla cittadinanza. A titolo di esempio, il piano delle *Competenze per una cultura democratica* approvato dal Consiglio d'Europa nel 2016; la Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani (*Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*) del 2017; il modello dell'UNESCO sull'Educazione alla cittadinanza globale (*Global Citizenship Education Model*) del 2015; in ultimo, le ricerche dell'IEA (*Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico*).

della partecipazione civica e della pratica sociale²; il *progetto Sudego*, iniziativa strutturata nell'ambito del programma Erasmus+, in cui sono stati redatti contributi sul tema della cittadinanza per insegnanti e studenti delle scuole di secondo grado superiore³; la campagna video *Un Goal al giorno* che fornisce un'analisi tematica delle azioni sostenibili; fino alle diverse iniziative⁴ aventi lo scopo di favorire la conoscenza, la diffusione e l'assunzione degli stili di vita previsti nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

Quali sono allora gli approcci per riprogettare e ripensare le pratiche di EC nel periodo post-Covid? Quali invece le pratiche di apprendimento richieste per favorire la partecipazione comune ed inclusiva dei soggetti?

È indubbio che l'EC può essere veicolata non solo tramite un apprendimento formale (a scuola oppure in classe), ma soprattutto attraverso il riconoscimento delle esperienze di apprendimento informali e non formali (con il territorio, la comunità, e così via) (Pignalberi, 2019) tanto da identificarsi *da pratica cross-curriculare a pratica di sviluppo del futuro*, per il soggetto quanto per il territorio, in cui centrale è il contributo del capability approach e dello sviluppo sostenibile.

LE AREE DI COMPETENZE: L'EC COME MODELLO DI SVILUPPO DEL TERRITORIO

È ancora di particolare attualità il lavoro condotto dall'economista francese da Delors (1996) in quanto enfatizzò il concetto di *utopia dell'educazione* in quattro dimensioni di significato: 1) l'educazione è un mezzo prezioso e indispensabile che può consentire di raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale; 2) svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale; 3) promuove una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano (riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra); 4) è un mezzo straordinario per lo sviluppo personale e per la costruzione di rapporti tra individui, gruppi e nazioni. Cogan e Derricott (1998), riprendendo il modello di Delors, sottolineano la necessità per il territorio di farsi modello di educazione alla cittadinanza agendo su tre livelli: *personale*, modificando i comportamenti di vita delle persone; *sociale*, in quanto impegno nella vita pubblica; *spaziale*, considerando l'interdipendenza temporale, tale da includere anche i progetti per il futuro. Il quadro concettuale dell'EC, dunque, si concentra su quattro aree di competenza a cui corrispondono abilità e conoscenze specifiche: (*area 1*) interazione efficace e costruttiva con gli altri; (*area 2*) pensiero critico; (*area 3*) agire in modo socialmente responsabile; (*area 4*) agire democraticamente.

La prima area di competenza (A1) contiene non soltanto componenti relative ai rapporti interpersonali, ma anche riferibili allo sviluppo personale (fiducia in sé, responsabilità personale ed empatia), così come l'importanza della comunicazione, dell'ascolto e la cooperazione con gli altri.

² Nell'ambito del Protocollo d'intesa MIUR-ASviS (n. 3397 del 6/12/2016), Indire ha realizzato, su richiesta della DGPER-MIUR, un ambiente per la fruizione online di contenuti coinvolgendo circa 63.000 docenti.

³ Gli obiettivi del progetto riguardano la produzione di moduli didattici innovativi da offrire al docente al fine di potenziare la propria consapevolezza sul tema della sostenibilità e della cittadinanza attiva.

⁴ Il concorso nazionale Miur-ASviS *Facciamo 17 Goal. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* per «promuovere l'educazione allo sviluppo sostenibile e a stili di vita rispettosi dell'ambiente, di tutte le popolazioni del mondo e delle generazioni future, i diritti umani, l'uguaglianza tra i popoli e le persone, una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale, l'innovazione sostenibile e la lotta alla povertà»; il concorso *Youth in Action for Sustainable Development Goals*, promosso sulla piattaforma digitale IdeaTRE60 da Fondazione Italiana Accenture, Fondazione Eni Enrico Mattei e Fondazione Giangiacomo Feltrinelli che permette ai giovani under 30 di acquisire nuove competenze nel campo della sostenibilità e di svilupparle all'interno di grandi aziende e realtà appartenenti al mondo del non profit; il concorso *Lavazza and Youth for SDGs*, rivolto ai giovani innovatori con lo scopo di proporre un progetto di sostenibilità da implementare in un Paese in cui la Fondazione Lavazza opera.

La responsabilità personale implica, inoltre, la necessità di riflettere sulle proprie attitudini, imporsi un autocontrollo e sviluppare un senso di responsabilità per le proprie azioni tanto da identificarsi come una competenza socialmente utile. Le abilità e le conoscenze richieste per coltivare pratiche di *interazione efficace e costruttiva con gli altri* riguardano:

- fiducia in sé, responsabilità ed autonomia;
- iniziativa personale, empatia e consapevolezza di sé;
- comunicazione, ascolto e consapevolezza emotiva;
- flessibilità/adattabilità e competenze interculturali.

La seconda area di competenza (A2) riguarda invece il *pensiero critico* riconosciuta come una componente essenziale dell'EC. Le principali abilità e conoscenze si sostanziano nel modo seguente:

- capacità di vedere le cose da prospettive diverse, capacità di ragionamento e analisi;
- apprendimento delle conoscenze e utilizzo delle fonti, alfabetizzazione mediale ed interpretazione dei dati;
- creatività e capacità di giudizio;
- comprensione della realtà e capacità di fare domande.

La terza area (A3) include un'ampia gamma di competenze che vanno dal rispetto delle persone, delle culture, delle religioni e dei diritti umani, alla salvaguardia dell'ambiente e del patrimonio culturale, al senso di appartenenza alla comunità fino alla comprensione delle problematiche relative all'ambiente ed alla sostenibilità. Come per le aree di cui sopra, la responsabilità sociale contiene alcune componenti che vengono insegnate nel percorso scolastico affinché il discente possa accrescere il senso di responsabilità non soltanto verso se stesso e gli altri (ad esempio, la famiglia e i compagni), ma anche verso la società nel suo insieme. Le abilità/conoscenze per *agire in modo socialmente responsabile* sono:

- rispetto della giustizia e solidarietà;
- rispetto delle persone, rispetto dei diritti umani e senso di appartenenza;
- sviluppo sostenibile, salvaguardia dell'ambiente e tutela del patrimonio culturale;
- conoscenza e rispetto delle altre culture e delle religioni, riduzione di forme di discriminazione.

La quarta area (A4), infine, fa riferimento agli aspetti più politici dell'EC in quanto le istituzioni (educative, formative, sociali) si pongono l'obiettivo concreto di sensibilizzare e di accompagnare le giovani generazioni ad una propria visione di democrazia; inoltre, fornisce gli strumenti necessari per formarsi e diventare cittadini attivi, capaci di partecipare alla vita pubblica e politica. In questo quadro, promuovere la partecipazione è tanto importante quanto la conoscenza delle istituzioni. Le abilità/conoscenze per *agire democraticamente* sono così sintetizzate:

- rispetto della democrazia;
- conoscenza delle istituzioni politiche e dei processi politici;
- interazione con autorità politiche, conoscenza dei concetti politici e sociali fondamentali, rispetto delle regole;
- partecipazione e conoscenza della società civile.

Si evidenzia così il ruolo fondamentale che può svolgere il territorio attraverso *pratiche educative e formative* orientate alla coltivazione di responsabilità collettive, partecipazione sociale, impegno reciproco ed impresa comune; allo stesso tempo, rappresenta la *pratica agentiva* di combinazione e valorizzazione delle esperienze e delle competenze di ogni soggetto nelle dimensioni formali, informali e non formali (Ellerani, 2017). Come delineato nelle raccomandazioni dell'European Commission (2018) e dell'OECD (2016), tra le competenze che saranno più richieste nel prossimo futuro, spiccano le competenze digitali, di cittadinanza, il pensiero critico e, in modo particolare, la competenza legata all'*apprendere ad apprendere* (Pellerey, 2017). Definita quest'ultima anche come competenza per la vita, riguarda l'abilità nello studio, la capacità di effettuare una riflessione sul proprio stile di apprendimento e la consapevolezza delle capacità e pratiche cognitive-critiche per far fronte ad una situazione di vita quotidiana. Comprende anche la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di far fronte agli ostacoli per apprendere in modo efficace (Alessandrini, 2019; Margiotta, 2015). Il soggetto in quanto persona e cittadino, infatti, ha «diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare le sue capacità, le sue competenze e le sue aspirazioni nel modo più proficuo possibile e con le migliori opportunità. [...] Quando questo diritto non è garantito, si troverà in una condizione di povertà educativa e sconta una mancanza di opportunità, che incide fortemente e negativamente sulla sua crescita» (ASviS, 2020, p. 30).

Il territorio si configura, pertanto, come *ambiente di apprendimento resiliente* (Giovannini, 2018) in grado di promuovere un modello di EC basato sul valore della partecipazione alla vita della comunità ed alla coltivazione del bene comune.

GLI APPROCCI TEORICI: INVESTIRE NELLE PRATICHE CAPACITATIVE, AGENTIVE E RESILIENTI

Come evidenziato da più parti, l'educazione alla cittadinanza si delinea come priorità pedagogica attraverso tre distinte prospettive di ricerca: olistica-trasformativa, trasversale e territoriale.

La prima prospettiva – *olistica e trasformativa* – si declina nella proposta di situazioni e/o opportunità formative formali, informali e non formali in cui il soggetto possa sviluppare le capacitazioni (Sen, 2000) e la capacità di agire (Nussbaum, 2012) in risposta alle richieste della società (funzionamenti). La visione di Nussbaum/Sen dello *human development* si fonda sul capability approach (CA) che, pur non ostile al riconoscimento del valore di un'educazione diretta delle skills fondamentali entro i functionings individuali e collettivi, fonda sui potenziali di crescita e sull'opportunità di scelta di ognuno la costruzione di società migliori per tutti. Lo human development, dunque, viene inteso come sviluppo *per, attraverso e delle* persone, ovvero una combinazione di priorità umane, di vera e propria partecipazione e di sviluppo delle persone e delle loro competenze. Al contrario, si generano condizioni di esclusione e di emarginazione tra le persone, impedendo spesso il raggiungimento dei loro più basilari e fondamentali bisogni entro i quali è oggi ascrivibile l'analfabetismo funzionale di ritorno, la povertà educativa e l'esclusione sociale⁵. Il CA,

⁵ Un articolo apparso nell'aprile scorso sull'*Economist* ha cercato di stimare l'entità del learning loss causato dalla chiusura delle scuole prendendo in esame i fattori generanti le perdite di apprendimento che avvengono normalmente nel periodo estivo. Durante le vacanze, i bambini in America perdono tra il 20% e il 50% delle competenze acquisite durante l'anno scolastico. Rapportando il dato alla fase attuale, Matthias Doepke della Northwestern University valuta che durante il periodo estivo i bambini americani potrebbero perdere fino all'equivalente di un anno scolastico in quanto «le chiusure colpiscono soprattutto gli studenti più poveri, che hanno meno probabilità di avere tre pasti in tavola al giorno, un computer abilitato a internet, genitori con un livello alto di istruzione, un insegnante a disposizione e uno spazio sicuro per studiare».

pertanto, considera con forte enfasi la possibilità di agire, di partecipare, di esprimere l'essere e fare *empowerment*, come diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, la possibile espressione della sua cittadinanza, l'espansione dei processi democratici.

Secondo questo approccio, l'EC assume un significato in termini capacitativi nel momento in cui la formazione e le risorse di attivazione a cui un soggetto può accedere vengono intese a potenziamento della capacitazione individuale. La capacitazione è l'abilità interna (innata) e combinata (la conoscenza appresa) che trasforma la *libertà di agire* in *libertà sostanziale* nella realizzazione dei funzionamenti (le richieste esterne). Nella visione della filosofa di Chicago, le capacitazioni possono essere riconducibili in una lista di funzionamenti che, a loro volta, contribuiscono al riconoscimento ed alla valorizzazione partecipativa del soggetto alle diverse esperienze di sviluppo territoriale: 1) una vita degna di essere vissuta (vita); 2) condizioni di salute garantite (salute fisica); 3) un'integrità fisica protetta da aggressioni (integrità fisica); 4) garanzia di condizioni per godere umanamente delle capacità sensibili e intellettive (sensi, immaginazione e pensiero); 5) tutela dello sviluppo emotivo affinché possa nascere tutta la gamma dei sentimenti umani (emozioni); 6) tutela dell'uso libero della ragione (ragion pratica); 7) tutela della libertà di associarsi e di appartenere a gruppi e di non subire discriminazioni (unione); 8) riconoscimento di valore alle affezioni per animali e piante (altre specie); 9) valore umano del gioco (gioco); 10) concreta disponibilità di spazi politici e materiali di azione a partire dal lavoro (avere controllo sul proprio ambiente).

L'*agency* – o più semplicemente *agentività* – è la capacità di dare forma all'azione e si traduce in una relazione dialettica capace di riconfigurare le competenze della persona in una cornice più ricca per lo sviluppo personale e professionale ed è caratterizzata sia dalle capacitazioni individuali (materiali, umane, sociali) che collettive (partecipazione, appartenenza, rappresentazione e identità). Educare l'*agency* con l'*agency* diventa quindi la priorità per la costruzione di cittadinanze attive in quanto la motivazione personale del soggetto (o *agente*), declinabile nelle ragioni e aspirazioni dell'agire, diventa essenziale per la coltivazione delle capabilities, ovvero le facoltà di intendere e di volere nella prospettiva di realizzazione personale e di costruzione del bene comune.

Dimensioni come la libertà, la partecipazione del soggetto, le rappresentazioni sociali, la responsabilità, l'inclusione delle diversità ed il superamento di forme di discriminazione contribuiscono a definire il senso della dignità e del diritto di cittadinanza attiva nei diversi contesti di appartenenza diventando, al contempo, oggetto di sviluppo attraverso le pratiche agentive⁶ che hanno componenti etiche e culturali diffuse.

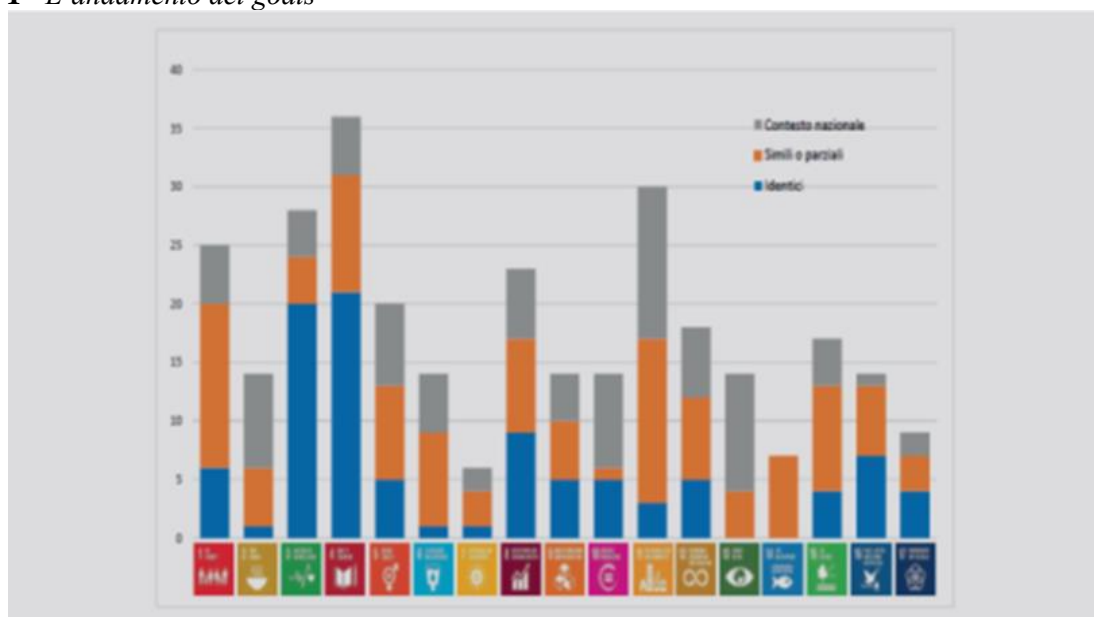
La promozione di un modello di educazione di cittadinanza attiva è una delle priorità indicate anche nell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e rappresenta la seconda prospettiva di ricerca, ovvero quella *trasversale*. L'Agenda 2030 si articola in un elenco di azioni (goals) e obiettivi di apprendimento (OSS) considerando gli ambiti riguardanti la persona, dal lavoro al diritto allo studio, la partecipazione e la responsabilità sociale, il benessere fino alla riduzione della povertà. Lo sviluppo sostenibile si configura, infatti, come un approccio innovativo per sviluppare azioni educative nella direzione dell'*agency* e della partecipazione condivisa nei contesti formali, informali e non formali. È un approccio proiettato alla ripensabilità di alcuni ambiti significativi per la crescita armonica della persona che riguardano il contesto della formazione scolastica, lo sviluppo delle competenze nel mondo del lavoro, le strategie di welfare (Alessandrini, 2019). Le azioni sostenibili si suddividono in 17 obiettivi di apprendimento molti dei quali riconoscono la priorità di promuovere nuovi modelli di EC in maniera trasversale ai diversi contesti e/o ambiti di intervento. Taluni ambiti sono riconducibili

⁶ In questo caso, la pratica agentiva favorisce la coltivazione delle competenze di cittadinanza attraverso contesti facilitanti l'interazione efficace e costruttiva con gli altri (A1) e la possibilità di agire democraticamente (A4).

alle azioni del primo goal (sconfiggere la povertà), quarto (istruzione di qualità), quinto (parità di genere), ottavo (lavoro dignitoso e crescita economica) ed undicesimo (città e comunità sostenibili). La fotografia dei goals proposta dall'ASviS (2020) – riportata nella *figura 1* – evidenzia un andamento crescente per l'educazione (goal 4) pari al 36% rispetto alle comunità sostenibili (goal 11) con il 30% e la salute e benessere (goal 3) con il 28%. Per il Global Survey (AA.VV., 2020) sono necessarie delle misure negli ambiti della *quality education* (38,3%) e del *decent work* (21,3%). Il rapporto conferma che l'EC rientra tra le attività sostenibili più importanti per favorire il benessere ed il miglioramento delle condizioni di vita delle persone (49%).

In questa prospettiva, è indubbio che lo sviluppo sostenibile rappresenti una leva strategica per promuovere pratiche educative di inclusione sociale⁷ in quanto: a) *investe sui giovani*, come risorsa per la crescita sociale ed economica del territorio; b) *agisce su scala territoriale*, promuovendo un piano di sviluppo sostenibile in grado di rispondere a specifiche priorità sociali e culturali connesse al well-being; c) *promuove la partecipazione sociale e la solidarietà* attraverso iniziative territoriali in grado di svilupparsi nel tempo; d) *investe nell'empowerment*, ovvero nella libertà di perseguire gli obiettivi e di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé.

Figura 1 - L'andamento dei goals



Fonte: ASviS (2020)

Nella terza prospettiva, infine, l'EC viene definito come modello di *resilienza trasformativa* per lo sviluppo del *territorio* (Iori, 2015). Investendo nelle azioni e politiche locali è possibile generare opportunità formative, culturali e sociali per favorire il benessere delle persone ed il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Il territorio diviene palestra di agency; comunità di talenti e sviluppo di welfare generativo; ambiente di apprendistato cognitivo e di apprendimento situato.

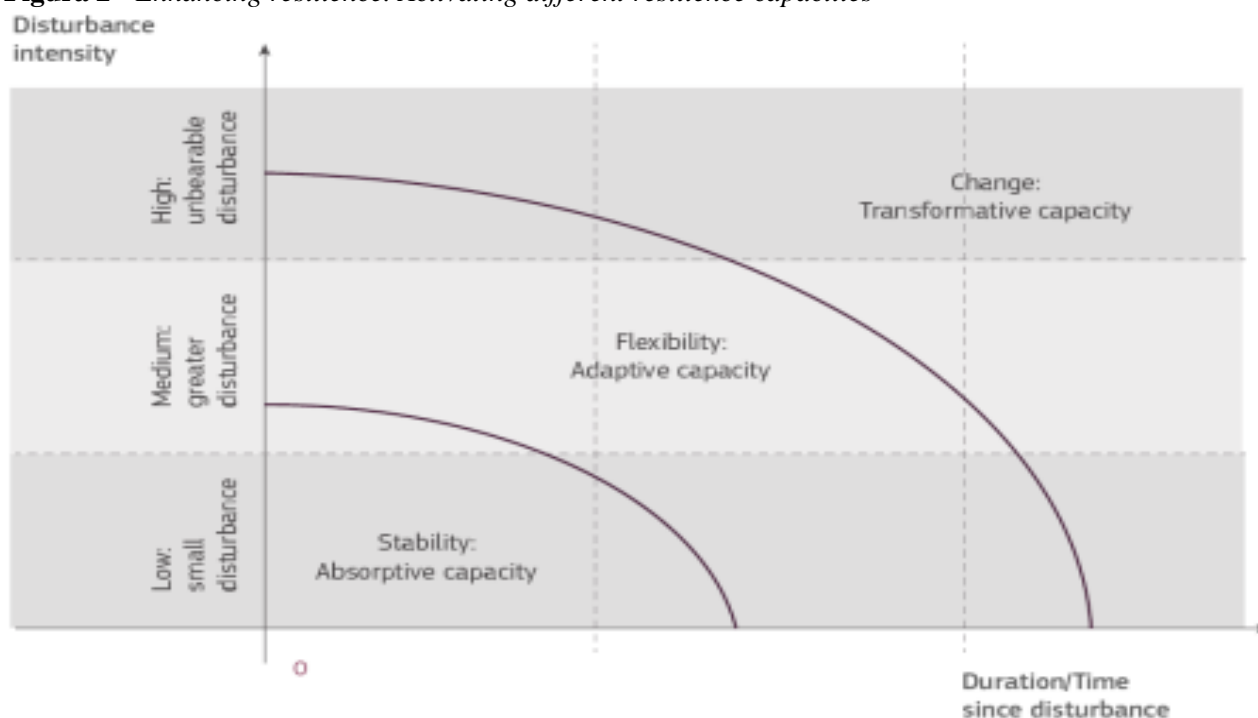
Approccio introdotto da Giovannini (2018) in occasione dei tre eventi online del Festival dello Sviluppo Sostenibile dell'ASviS⁸, la resilienza trasformativa viene intesa come la possibilità di

⁷ Nello specifico, l'area di competenza attiene la capacità di *agire in modo socialmente responsabile* (A3).

⁸ Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (www.asvis.it).

sfruttare l'instabilità generata dalle perturbazioni per compiere “balzi in avanti”, piuttosto che cercare di tornare indietro. Significa riprendere il cammino interrotto, ma ripensando le scelte alla base dello sviluppo a partire da un lavoro di valorizzazione delle competenze del soggetto⁹, da un lato, e di generare nuove condizioni apprenditive per lo sviluppo del territorio, dall'altro. Un tale approccio può richiamare la necessità di combinare più modelli e strumenti attraverso un'analisi dei fabbisogni territoriali e professionali che caratterizzano il contesto, con una particolare attenzione alle problematiche, opportunità e situazioni pratiche – sociali e lavorative – per la generazione degli *adulti del futuro*. Nella dimensione specifica dell'EC, le azioni resilienti devono favorire le condizioni apprenditive attraverso le quali sviluppare le *absorptive capacity* (capacità assorbenti), riconosciute come le abilità personali e trasversali acquisite nel contesto familiare e comunitario attraverso l'interazione sociale e lo scambio; le *adaptive capacity* (capacità adattive), intese come le abilità di integrazione tra le proprie capacità personali e le richieste poste sia dall'ambiente di vita (secondo le aspettative che il soggetto manifesta) sia dalle regole sociali della propria comunità; infine, le *transformative capacity* (capacità trasformative), ovvero tutte quelle situazioni informali e non formali che possono generare valore per il proprio well-being. Così come si evince nella *figura 2*, le capacità trasformative emergono come le più critiche in quanto registrano un elevato livello di disturbo (*high-unbearable disturbance*).

Figura 2 - *Enhancing resilience. Activating different resilience capacities*



Fonte: Beczur et al. (2020)

Beczur et al. (2020) sostengono infatti che «These capacities originate strongly in people and their own capacities. A resilient society is one where individuals are resilient. Yet, people should not be left for them-selves: individual resilience can and should be supported by institutions. Appropriately

⁹ Le pratiche resilienti si collegano, in modo particolare, all'area di competenza riguardante il *pensiero critico* (A2).

crafted policies can help both to complement and to enhance resilience capacities. They are particularly important for people at the margins of the society, who are more vulnerable and often also less resilient» (p. 6). L'approccio della resilienza trasformativa implica l'adozione di uno sguardo aperto, complesso e flessibile; necessita, inoltre, di combinare più modelli e strumenti da parte di educatori, insegnanti, dirigenti, professionisti, ricercatori e valutatori, in cui il territorio viene riconosciuto come *ambiente privilegiato di contrasto alle disuguaglianze*.

IL TERRITORIO COME PALESTRA DI AGENCY PER LE COMPETENZE DI CITTADINANZA: QUESTIONI ANCORA APERTE

La dimensione rilevante, che delinea il punto di convergenza tra l'educazione alla cittadinanza (EC) e la resilienza trasformativa (RT), è quella di capacitare il territorio, nell'approccio di Nussbaum/Sen, nel fornire gli strumenti necessari che siano rispondenti a determinati funzionamenti contribuendo così al disegno di un percorso educativo in cui centrale è la coltivazione delle competenze del soggetto. L'EC si prefigura come un approccio pedagogico che contribuisce alla formazione globale della persona attraverso la proposta di strumenti didattici finalizzati allo sviluppo delle competenze civiche, trasversali e per la vita, fondamentali nel processo di coltivazione della propria identità personale e professionale. L'RT, invece, aiuta a sviluppare le competenze trasformative, adattive ed assorbenti per garantire la partecipazione democratica del soggetto alle diverse esperienze promosse dal territorio.

A partire da taluni approcci, è stata condotta una ricerca dal titolo "*EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente per gli adulti del futuro*" – coordinata da chi scrive – nel biennio 2018/2020 in alcuni progetti di servizio civile di un borgo laziale con il coinvolgimento di un campione di 100 volontari. L'obiettivo è stato quello di disegnare un "modello di competenze" necessario per promuovere occasioni concrete di coltivazione delle proprie potenzialità per meglio orientarsi nella vita (famiglia, scuola, società) e nel lavoro (futuro). I focus group – suddivisi in dieci incontri – hanno fatto emergere due aspetti necessari per sviluppare la partecipazione inclusiva e resiliente: 1) investire nelle pratiche di *agency* valorizzando la capacità di agire delle persone *responsabilizzandole* al compito comune; 2) investire nelle pratiche *sostenibili* per garantire la partecipazione alle attività per lo sviluppo del territorio a partire dal riconoscimento delle proprie *absortive/adaptive* e *trasformative skills*. Il progetto ha inteso, dunque, pianificare delle azioni e pratiche formative che investono nell'agire pratico e competente della persona, nei contesti formali ed informali (*a contatto con la cultura locale*), al fine di coltivare e rafforzare il *pensare capacitante* ed il *libero sviluppo*, nonché la coltivazione di un'*identità critica nella prospettiva della cittadinanza attiva e della sostenibilità territoriale*.

Attraverso la somministrazione di un questionario composto da venti items di tipo strutturato è stato possibile evidenziare la significatività delle variabili ritenute indispensabili per promuovere un nuovo modello di educazione alla cittadinanza a livello di comunità. Il risultato emerso dai laboratori (focus group) è stato quello di mettere in luce, infatti, le quattro dimensioni delle competenze considerate essenziali, nonché le conoscenze e le abilità più significative, per lo sviluppo di un modello di cittadinanza attiva e resiliente per la coltivazione identitaria del territorio (*tabella 1*).

Tabella 1

Le aree di competenza più significative

Area di competenza	Sign
A1. Interazione efficace e costruttiva con gli altri (<i>capacitazioni e agency</i>)	,004
Fiducia in sé, responsabilità ed autonomia	,008
Iniziativa personale, empatia e consapevolezza di sé	,002
Comunicazione, ascolto e consapevolezza emotiva	,001
Flessibilità/adattabilità e competenze interculturali	,005
A2. Pensiero critico (<i>competenze resilienti</i>)	,033
Capacità di vedere le cose da prospettive diverse, capacità di ragionamento e analisi	,023
Apprendimento delle conoscenze e utilizzo delle fonti, alfabetizzazione mediale ed interpretazione dei dati	,085
Creatività e capacità di giudizio	,008
Comprensione della realtà e capacità di fare domande	,015
A3. agire in modo socialmente responsabile (<i>competenze sostenibili</i>)	,025
Rispetto della giustizia e solidarietà	,054
Rispetto delle persone, rispetto dei diritti umani e senso di appartenenza	,003
Sviluppo sostenibile, salvaguardia dell'ambiente e tutela del patrimonio culturale	,033
Conoscenza e rispetto delle altre culture e delle religioni, riduzione di forme di discriminazione	,010
A4. Agire democraticamente (<i>capacitazioni e agency</i>)	,008
Rispetto della democrazia	,008
Conoscenza delle istituzioni politiche e dei processi politici	,011
Interazione con autorità politiche, conoscenza dei concetti politici e sociali fondamentali, rispetto delle regole	,015
Partecipazione e conoscenza della società civile	,001

Fonte: Elaborazione personale

L'interazione efficace e costruttiva con gli altri (A1) è – ad avviso del campione – l'area di competenze più significativa per promuovere pratiche di educazione alla cittadinanza quale “vettore” strategico di sviluppo del territorio. Come illustrato nella tabella, la conoscenza/abilità considerata significativa è strettamente correlata alla comunicazione e consapevolezza emotiva (sig. ,001) intesa come la competenza chiave per inserirsi autonomamente e responsabilmente in un determinato contesto sociale. Ciò si rispecchia alla necessità e volontà da parte del soggetto di partecipare in maniera cooperativa nel processo di coltivazione di nuove pratiche di apprendimento in cui centrale è l'investimento nella capacità agentiva e nelle competenze trasversali. La fiducia nelle proprie capacità, la promozione di forme di responsabilità ed autonomia così come l'iniziativa personale, l'empatia e la consapevolezza di sé si delineano come le competenze più significative per la crescita soggettiva e personalistica del singolo individuo. La comunicazione, l'ascolto e la consapevolezza emotiva così come la flessibilità e l'adattabilità costituiscono le competenze, agite e spendibili in gruppo, per *educare alla partecipazione inclusiva e resiliente alla comunità locale*.

Come sostenuto in letteratura (Nussbaum, 2012; Sen, 2001) e dalle ricerche internazionali (Eurydice, 2018; OECD, 2016), l'EC deve essere ripensata a partire dal territorio riconosciuto come principale palestra agentiva di sviluppo delle competenze civiche e sostenibili. In questa prospettiva, è necessario affiancare il processo educativo come sforzo e impegno del singolo con un'azione

educativa che sia anche espressione del concorso di risorse e competenze molteplici da impegnare nell'impostazione, realizzazione e sviluppo di un progetto comune.

Nella dimensione specifica delle *pratiche capacitative*, occorre:

- promuovere esperienze di cittadinanza attiva che responsabilizzino le giovani generazioni a partecipare alla vita della comunità, prendendosi cura del bene comune (55,8%);
- perseguire la qualità dell'insegnamento attraverso la profondità dei contenuti proposti all'apprendimento (21,5%);
- contestualizzare l'apprendimento attraverso le testimonianze identitarie del territorio e, al contempo, dare rilievo alla sfera emotiva ed affettiva dei giovani (45,3%);
- incentivare i processi di ricerca e organizzazione delle conoscenze affinché i giovani imparino ad imparare attraverso la partecipazione, l'interazione sociale, lo scambio ed il dialogo, l'ascolto (68,8%);
- riflettere sulle proprie azioni, agire in modo trasparente ed accettare le proprie responsabilità personali (76,4%).

Per quanto riguarda, invece, le *pratiche agentive*:

- curare la padronanza del linguaggio, lo sviluppo del pensiero e l'autoefficacia (33,1%);
- rispondere ai propri sentimenti ed emozioni, e a quelli degli altri, per sviluppare una connessione emotiva con la comunità di appartenenza (45,6%);
- sviluppare la consapevolezza di come le convinzioni ed i valori siano alla base delle proprie azioni per essere negoziati e condivisi (32,7%);
- consolidare i rapporti interpersonali per creare contesti di collaborazione che favoriscono lo sviluppo armonico della persona ed un apprendimento continuo e per la vita (77,9%);
- impegnarsi nei confronti delle altre persone e/o verso cause più ampie in cui il loro perseguimento può comportare anche azioni non correlate al proprio benessere personale (80,8%).

Ai ricercatori ed agli studiosi delle discipline pedagogiche spetta il compito di vigilare criticamente sull'utilizzo dei metodi e degli strumenti che, in ambito scolastico ed extrascolastico, vengono impiegati con l'obiettivo di formare una coscienza critica nei giovani, che consenta loro delle opportunità di partecipazione libera e consapevole.

La dimensione territoriale, in modo particolare, raccoglie la tridimensionalità delle capacità, dove l'elemento cardinale è rappresentato dalle capacità combinate, espressione dell'interazione tra le capacità individuali, gruppali e delle condizioni che si formano – facilitanti o meno l'espressione e la formazione delle capacità – nel tempo attraverso lo sviluppo dell'agency e del well-being. Nel quadro delle pratiche capacitative ed agentive di cittadinanza, il territorio crea una «fusione di orizzonti» – riprendendo la citazione di Gadamer – tale da favorire la coesione all'interno del gruppo, o dei gruppi, per la costruzione partecipativa ed aggregativa di *storie condivise di apprendimento*.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2020). *Global Survey on Sustainability and the SDGs*. Hamburg: Schlange & Co. GmbH.
- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- ASviS (2019). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma.

- ASviS (2020). *Politiche per fronteggiare la crisi da COVID-19 e realizzare l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Roma.
- Benczur, P., Campolongo, F., Cariboni, J., Giovanni, E., & Manca, A. (2020). *Time for transformative resilience: the Covid-19 emergency*. Bruxelles.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cogan, J.J., & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Council of Europe (2017). *Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Strasbourg.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*. Paris: Unesco.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Eurydice (2019). *Citizenship Education at School in Europe – Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fioramonti, L. (2020). *Educazione alla cittadinanza sostenibile*. Roma.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Iori, V. (2015). *Le ombre dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, T. (2007). *Cultural Citizenship: Cosmopolitanism, Consumerism, and television in a Neoliberal Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mortari, L. (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mantova: Sometti.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pignalberi, C. (2019). Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità. *Attualità Pedagogiche*, 1, 1.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. London: Springer.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Per una ecologia della Cura.
Ri-pensare le differenze tra natura e cultura

For an ecology of care.
Re-thinking the differences between nature and culture

Gerardo Pistillo

Università degli Studi di Salerno, Italia, gpistillo@unisa.it

ABSTRACT

Nell'epoca contemporanea sempre di più si avverte l'esigenza di promuovere l'educazione alla cittadinanza a partire dalla strutturazione di percorsi di *educazione sociale* che consentano nuova declinazione dei rapporti tra uomo e natura. Vi è, in altri termini, l'esigenza di porre le basi per una nuova ecologia dell'agire educativo che riparta dalla ricomposizione della frattura, originatasi con l'avvento della scienza moderna, tra la "sfera dell'umano" e la "sfera del naturale". Educare l'essere umano ad aver cura e a prendersi cura in maniera responsabile degli elementi costitutivi dell'universo di cui è parte, significa infatti *sostenerlo* – in sintonia con quanto affermato dalla Commissione Europea nel documento *Eurydice. Citizenship Education at School in Europe 2017* – nella ricerca dell'originario senso di co-appartenenza ad una più vasta comunità naturale. Naturalmente si tratta – in linea con i principi di fondo di una rinnovata *pedagogia dell'ambiente* – di attuare un mutamento di paradigma che contempra, oltre alla tutela delle molteplici forme di bio-diversità, il riconoscimento delle differenti *concezioni*, susseguitesisi nel tempo e nello spazio, relative ai rapporti intercorrenti tra uomo e natura.

ABSTRACT

In the contemporary era, there is an increasing need to promote education for citizenship starting with the structuring of *social education* paths that allow for a new interpretation of the relationship between man and nature. In other words, there is the need to lay the foundations for a new ecology of educational action that restarts from the recomposition of the fracture, which originated with the advent of modern science, between the "human sphere" and the "of the natural". Educating the human being to care and to take care of the constituent elements of the universe to which he is a part responsibly means *supporting him* - in line with what the European Commission stated in the *Eurydice. Citizenship Education at School in Europe 2017* document - in the search for the original sense of co-belonging to a larger natural community. Naturally, it is a question - in line with the basic principles of a renewed *environmental pedagogy* - of implementing a paradigm shift that includes, in addition to the protection of the multiple forms of bio-diversity, the recognition of the different conceptions, which have occurred over time. and in space, relating to the relationships between man and nature.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

citizenship; environment; ecology; care; education
cittadinanza; ambiente; ecologia; cura; educazione

INTRODUZIONE

Nell'epoca contemporanea sempre di più si avverte l'esigenza di promuovere l'educazione alla cittadinanza a partire dalla strutturazione di percorsi di "educazione sociale" che consentano una nuova declinazione dei rapporti tra uomo e natura. In linea con i principi di fondo di una rinnovata *pedagogia dell'ambiente*, si tratterebbe, in tal senso, di attuare un mutamento di paradigma che contemplici, oltre alla tutela delle molteplici forme di bio-diversità, il ri-conoscimento delle differenti concezioni, susseguitesi nel tempo e nello spazio nell'ambito delle diverse culture, dei rapporti intercorrenti tra uomo e natura.

Diciamo che il nostro è l'unico modo di vita: ma ve ne sono tanti altri! - tanti quanti i raggi che in un cerchio possono essere tracciati dal centro.

H. D. Thoreau

PROLEGOMENI PER UN'ANALISI MINIMA

Nella conferenza svoltasi nella città di Sofia, nei giorni 13 e 14 dicembre del 2004, il Consiglio d'Europa ha lanciato il cosiddetto *Anno Europeo della Cittadinanza* (2005), sottolineando l'importanza di promuovere un'educazione adeguata sul tema. Nel documento *Eurydice. Citizenship Education at School in Europe 2017* si legge in proposito quanto segue: "*L'educazione alla cittadinanza è intesa come un'area disciplinare che viene promossa nelle scuole per favorire la convivenza armoniosa e lo sviluppo reciprocamente costruttivo delle persone e delle comunità di cui esse fanno parte. Nelle società democratiche, l'educazione alla cittadinanza aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello locale, regionale, nazionale e internazionale*" (tr. it. p. 9). Si tratta, come si evince, di una definizione generale che pone al centro la nozione di "comunità". Non è un caso che a partire dal *Programma d'Azione Globale dell'UNESCO sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (Global Action Program)* del 2014, fino ad arrivare all'*Agenda Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* (2015), nell'ambito dei percorsi di educazione alla cittadinanza, sempre più spazio abbia trovato, nella definizione dei *learning objectives*, lo studio dei rapporti intercorrenti tra gli esseri umani all'interno dei loro *habitat* e tra questi e la più ampia "Comunità naturale". Ed è appunto in quest'ottica che l'educazione alla cittadinanza incrocia i temi fondanti di un'*educazione all'ambiente* (v. Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017) che necessita di essere ridefinita a sua volta come educazione *nell'ambiente, sull'ambiente, per l'ambiente* (cfr. Fien, 1995).

In un'ottica cosmo-polita, educare alla cittadinanza significa dunque contribuire alla costruzione di un nuovo umanesimo ispirato ad un'etica planetaria. In proposito, Morin afferma che l'etica della comunità, le cui radici "affondano profondamente nel mondo vivente" (Id., 2004, tr. it. p. 145), al tempo stesso precede e trascende l'etica individuale. Per tale ragione egli afferma che, analogamente alle formiche, alle termiti, alle api, ecc. (cfr. *ibidem*) *Homo sapiens* sente "automaticamente" il suo attaccamento *originario* alla comunità. In altri termini, l'etica della comunità – secondo il filosofo francese – necessariamente "possiede gli individui che la possiedono" (ivi, p. 146). Motivo per cui sarebbe del tutto legittimo ritenere che l'evoluzione delle diverse *Gesellschaften* in *Gemeinschaften* – in insiemi di individui "legati affettivamente da sentimenti di appartenenza ad un Noi" (*ibidem*) –, democraticamente federate all'interno di una più ampia *comunità di destino*, debba trovare il suo punto di approdo nell'attaccamento e nel radicamento alla Patria. Si tratta, naturalmente, di un

costrutto – quello di “Patria” – che contiene in sé “sostanza-materna” e “sostanza-paterna” (*ibidem*), la cui realtà effettiva e affettiva è nutrita, al contempo, “dal mito della comunità di origine e dalla coscienza della comunità di destino” (*ibidem*). Lavorare per la costruzione di una Patria comune dovrà pertanto significare in primo luogo promuovere l’educazione degli esseri umani alla responsabilità nei confronti dei propri simili e della *propria* natura. In altri termini, favorire l’emergere di un’auto-etica che, improntata alla Cura di un nuovo civismo – basato sul pieno rispetto dei diritti e dei doveri –, consenta al soggetto-persona di partecipare alla co-costruzione di una nuova “democrazia cognitiva”: di tutelare le differenze contro ogni forma di diseguaglianza scongiurando il rischio perenne che le presunte culture “civilizzate” giungano, nel regime imposto della *reductio ad un unum*, a prevaricare le cosiddette culture “primitive”.

In questa sede vorrei condurre una riflessione che permetta di declinare in maniera “originale” – volendoci attenere all’etimologia del termine *origo* – il tema dell’“educazione alla cittadinanza”. A tale scopo ho cercato di delineare, nella modalità dell’“esploso”, diversi “quadri” di ricerca, provando ad assumere quale *fundamentum inconcussum* l’*humus* generativo da cui nasce e si ri-produce la vita: la natura in cui i corpi, in quanto “incarnati” (cfr. Merleau-Ponty, 1956-1960), “presi” *tra* i dispositivi – e quindi modellati, plasmati, ecc. –, continuamente producono relazioni, menti, coscienze, ecc. (cfr. Mannese, 2011). Educare alla cittadinanza a partire da una riflessione, in termini di consapevolezza e di pensiero critico, sull’ambiente implica *naturalmente* l’assunzione di un nuovo paradigma che, partendo da una più ampia flessibilità epistemologica, consenta di ri-pensare la conoscenza quale processo ricorsivo basato sull’apertura all’altro-da-sé, quindi sull’accoglienza e sulla ri-mediazione critica di culture, istanze e linguaggi differenti: di ciò che, all’occhio sclerotizzato e intorpidito dal dogma, è destinato ad apparire desueto, irrazionale ed eccentrico. Educare alla cittadinanza, d’altro canto, significa, secondo quanto affermato – in linea con il magistero di san Francesco d’Assisi – da Papa Francesco, porre la basi per la co-costruzione (cfr. Dozza, 2018) di un’“ecologia integrale” (cfr. Papa Francesco, 2015) che garantisca, a tutela di ogni forma di bio-diversità, la Cura della nostra Casa Comune.

LA NATURA DELLA VITA: IL PARADIGMA PERDUTO

Nell’ottica appena delineata, mi piacerebbe porre l’accento, in prima battuta, su alcuni aspetti del pensiero e dell’opera di Leonardo da Vinci (1452-1519). Anticipatore di una visione sistemica *ante litteram* della realtà, oltreché precursore della cosiddetta “*deep ecology*” (v. Næss, 1973), in qualità di artista, scienziato e filosofo, egli riuscì a “disegnare” i contorni sfumati di un essere umano armonicamente collocato nel cosmo, col-legando in maniera organica i risultati raggiunti nei più disparati campi del sapere. Se, infatti, la “scienza della pittura” servirà a portare – per così dire – “in primo piano” la centralità del “fare umano” nel cosmo – plasticamente rappresentata dal teatrale “gioco di mani” messo in rilievo ne *L’ultima cena* (1494-1498) – ciò avverrà tuttavia *in seguito* al tentativo pionieristico, compiuto molti anni prima con l’opera intitolata *Paesaggio con fiume* (1473), di emancipare il paesaggio naturale dallo “sfondo” in cui questo era da sempre stato relegato in ambito artistico. Nel cosiddetto *Codice Leicester* (1506-1510) si fa inoltre evidente il tentativo di Leonardo di delineare i contorni di una metafora che potesse risultare adatta alla rappresentazione del principio dinamico alla base del moto. A tale scopo, egli assume quale “codice archetipico” (cfr. Capra, 2007) della vita il “vortice d’acqua”, concepito, nella sua forma a “doppia spirale”, quale anello di congiunzione tra il microcosmo e il macrocosmo. D’altronde, ri-specchiarsi nella natura significava per Leonardo – intento a ricercare il mistero della vita nelle cose, negli animali, nelle piante (v. Capra, Steindl-Rast, 1993), ecc., in quanto prossimo ad una percezione viva delle istanze inconse in essa operanti – farsi portavoce di un originario e viscerale rapporto simbiotico. Alla “quadratura del

cerchio” egli perviene con l’*Uomo vitruviano* (1490 ca.), opera che più di ogni altra sta a simboleggiare – in un’ottica “rinascimentale” – il rapporto indissolubile tra l’essere umano, dinamicamente concepito quale centro propulsore del *suo* campo d’azione, e le forze recondite della natura. Vi è tuttavia un punto focale del pensiero di Leonardo che merita di essere riconsiderato: è proprio grazie alle *esperienze* vissute fin dai primi anni di vita nelle verdi campagne di Anchiano che egli riuscì a sviluppare il suo multiforme ingegno, giungendo a maturare una spiccata sensibilità per le *diverse forme di vita*. Non è affatto un caso che la pedagogia successiva, da J.-J. Rousseau a M. Montessori, passando per J. H. Pestalozzi e F. Fröbel, fino ad arrivare a J. Dewey, a don Milani e a P. Freire, riprenderà a modello il tema antico di un’educazione che, promossa all’ombra dei “giardini pedagogici”, avrebbe dovuto ricollocare alla base del processo di formazione dell’essere umano l’esercizio dei sensi e il contatto diretto con la natura.

LA COMPLESSITÀ DEL VIVENTE

Nel corso degli ultimi anni, E. Morin, ha sottolineato la necessità di fondare un sapere complesso che contempli l’uomo quale parte integrante della natura. All’essere umano – definibile come un “super-vivente” che è al contempo “dentro” e “fuori” la natura – è infatti affidato il compito di rivitalizzare le radici profonde del proprio agire e del proprio esistere. In quest’ottica, il filosofo francese auspica la fondazione di un sapere ecologico, animato dal principio di *reliance*, che consenta ai bambini, sin dai primi anni di vita, di collegare e di “mettere a sistema”, attraverso il ricorso ad un’adeguata *philosophy for children* – le conoscenze relative ai diversi rami dello scibile umano (cfr. Morin, 1999); quindi di costruire il proprio *saper-sapere, saper-fare, saper-essere* a partire da una ridefinizione *ab origine* del rapporto uomo-natura. Nell’epoca contemporanea – egli afferma – si ravvisa un ritardo in termini di conoscenza: a partire dal “grande paradigma d’Occidente formulato da Cartesio” (Id., 2000, p. 25), il campo del sapere appare sempre di più frammentato in settori specifici preposti allo studio delle singole entità naturali (cfr. Id., 1999, tr. it. p. 21). Lo stesso essere umano, non a caso, è “oggetto” “della grande disgiunzione natura/cultura, animalità/umanità” (ivi, p. 25). Da ciò la necessità di fondare “una scienza antro-po-sociale ricomposta che consideri l’umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali” (ivi, p. 39). Morin sostiene infatti che ogni singola forma di vita, in quanto *emergenza* dotata di qualità proprie – autoriparazione, autoriproduzione, attitudini cognitive, ecc. – è una realtà che si forma, all’interno di un determinato eco-sistema – caratterizzato da uno specifico *biotopo* e da una specifica *biocenosi* – “a partire dall’assemblaggio organizzatore di elementi non dotati delle qualità e delle proprietà di questa realtà” (Id., 2017, tr. it. p. 30). Un’adeguata strumentazione teorico-pratica favorirebbe pertanto la formazione di un pensiero *simbiosofico* (cfr. Id., 2000, p. 79) in grado di riconsiderare la natura – all’interno di un cosmo che è “al di là di ogni sistema” (Id., 2004, p. 152) – come un eco-sistema complesso nel quale “le parti e il tutto si producono e si organizzano a vicenda” (*ibidem*). La vita, infatti, è nata e continuamente ri-nasce “dalla complessità della sua auto-organizzazione che è di fatto auto-eco-organizzazione, la quale ha bisogno del suo ambiente per attingervi le energie necessarie al suo lavoro ininterrotto” (Id., 2017, p. 31). L’essere umano ha perciò il dovere di maturare il rispetto per gli elementi costitutivi del proprio ambiente a partire da un dato di consapevolezza: l’estensione “meta-fisica” delle menti e delle coscienze (v. Noë, 2009) – di emozioni, affetti, ecc. – è un processo emergente (v. Bateson, 1972) che affonda le *radici nel terreno fertile* della natura; nel complesso viluppo di relazioni materiali (v. Bodei, 2009; v. Castiello, 2019; Mantegazza, 2001; Pinotti, 2011) proprio di una natura – insieme *umana, animale, vegetale, minerale* – custode della “sacralità” della vita (v. Tiezzi, 1990).

NEL CERCHIO DELLA VITA: ABITARE E ANIMARE IL MONDO

Educare alla cittadinanza significa dunque porre, in primo luogo, le condizioni necessarie per la formazione di un essere umano “cosmo-polita”. I percorsi di *educazione sociale* necessitano infatti di prendere le mosse dalla conoscenza delle diverse concezioni, susseguitesi nel tempo e nello spazio, relative ai rapporti intercorrenti tra uomo e natura e di ritrovarne, nel rispetto delle eco-diversità, la sotterranea “falda comune”. In questa sede mi preme sottolineare, per l'appunto, come nel corso dei secoli nell'ambito dei diversi paradigmi culturali, fatte salve le debite differenze, i rapporti tra uomo e cosmo siano venuti ad articolarsi in maniera *organica* sulla base di un principio di comunic-azione e di συμπάθεια, ma potremmo anche dire di *consonantia*, sintonia, accordo, intimità, ecc. Nell'antica Grecia, la natura era concepita come un tutto (ὅλος) composto di singole parti in relazione tra loro: in quanto costituite di materia, si riteneva che esse partecipassero, seppure in maniera diversa, alla nascita della vita. Il corpo dell'essere umano era a sua volta concepito come un micro-cosmo facente parte del macro-cosmo (dal gr. κόσμος) (v. Pistillo, 2012): “tutte le parti dell'organismo”, affermava Ippocrate di Coo, “formano un cerchio” e ogni sua parte “è sia il principio che la fine”. Una visione per certi versi analoga la ritroviamo nell'ambito della cultura orientale. Anche in questo caso l'essere umano era concepito come una parte integrante dell'universo: il corpo è percorso dalla stessa energia vitale (*ki*), regolata da forze opposte e complementari – *yin* (attivo) e *yang* (passivo) –, che anima tutte le entità naturali, e la sua organizzazione è risultante, al pari di quella delle altre cose, dalla combinazione di cinque elementi: acqua, fuoco, terra, legno, metallo. Anche nella logica del *Tao*, pertanto, la consapevolezza individuale di far parte dell'universo avrebbe favorito il rispetto dei principi della natura e il conseguente mantenimento di un più salutare equilibrio dinamico tra le sue parti. Per certi versi analoga alle precedenti era la filosofia dei nativi americani, in particolare quella dei Navajo, tribù di lingua athapaska stanziata nel territorio dell'Arizona settentrionale. L'intero universo, animato dall'azione complementare del *Principio-maschile* e del *Principio-femminile*, è infatti definibile secondo i Navajo come un tutto (*hózhó*) dinamico, in cui ogni cosa esistente contiene in sé il *principio vitale* (*nilch'i*, “vento sacro”) che ne anima la *forma* interiore (*bii'gistiin*) (Cfr. T. Griffin-Pierce, 2000, tr. it. pp. 197-206). Le varie entità presenti in natura – uomini, animali, piante, montagne, stelle, ecc. – sono pertanto considerate *diyin dine'è* – “sacre persone” – entità coralmente impegnate nell'attività del “respirare” (cfr. *ivi*, p. 205 e *passim*). Il tutto, in altri termini, è un intero che è di più della somma delle sue singole parti: tutte le cose, impegnate nel loro reciproco “guardarsi”, sono da considerarsi parti integranti di un sistema tendente al raggiungimento dell'*alch'isilá* (“equilibrio”) (*ivi*, p. 211). Agli esseri umani è quindi affidato il compito di preservare l'armonia dell'universo: di assicurare ad esso, attraverso un corretto modo di agire e di pensare – ma anche attraverso il ricorso ad un intero corredo di pratiche rituali: canti, danze, preghiere, offerte, ecc. – “vitalità perpetua” (*ivi*, p. 200). I Navajo affermano infatti il principio secondo cui la conoscenza – “forma interiore del pensiero” – genera azioni e parole che hanno il potere di modificare la realtà, nel mentre nuocere a un qualsivoglia elemento della natura attraverso un loro uso improprio “equivale a danneggiare se stessi” (*ivi*, p. 205). Gli esseri umani, pertanto, raccoglierebbero “i frutti dei loro pensieri e delle loro azioni tramite la malattia e la salute, la sfortuna e il benessere” (*ivi*, p. 208). Ciò significa che pensieri e azioni che non rispettano il principio delle giuste relazioni tra le parti sono causa di “*hóchxo*” (*ivi*, p. 208) – opposto di *hózhó* –, vale a dire di “malessere” e di “disequilibrio”. Una visione analoga, tendente ad attribuire grande importanza alla riflessione, mostra tutta la sua efficacia nell'ambito delle pratiche di cura. La diagnosi della malattia individuale, effettuata dal “diagnosta”, avviene ponendosi in ascolto del tremore delle mani provocato non solo dal dialogo con il corpo del singolo soggetto sofferente ma anche con le innumerevoli entità naturali – si pensi all'osservazione delle stelle o dei cristalli – che con quest'ultimo sono in relazione. Rintracciato

l'uomo-di-medicina – “cantore” o “salmodiante” – specializzato nel particolare tipo di malattia, anche la cura è dunque garantita, oltreché dal ricorso all’“involto di medicina” (*jish*), dall’esercizio di pratiche cerimoniali, “vie cantate”, bagni di sudorazione, pitture di sabbia, ecc., la cui funzione consiste nel rinnovare, meditando in cerchio nello “spazio sacro” dell’*hogan*, l’equilibrio perduto (cfr. *ivi*, pp. 208-210). Alla luce di quanto emerso dalla breve analisi dei differenti paradigmi culturali, abitare la “casa comune” significa dunque vivere nel rispetto del vincolo originario sussistente tra l’essere umano – la cui unicità è garantita dalla *concinnitas* tra tutte le membra di cui si compone – e ogni altra singola parte dell’universo, elementi *inter-retro-agenti* facenti parte di un “corpo unico”.

VERSO UNA CURA ECOLOGICA

Il periodo storico attuale, segnato dagli effetti della pandemia da Covid-19 (cfr. Lingiardi, Giovanardi, 2020), ci impone una riflessione profonda circa la necessità di ri-disegnare, nel “tempo della complessità” e dell’incertezza (cfr. Ceruti, 2017; 2020) nuovi orizzonti di *co-noscenza*. Lo stesso tema della “cittadinanza” richiede di essere declinato, in un’ottica *meta-inter-poli-trans-disciplinare*, nei termini di un’*educazione sociale* che parta dall’assunzione di un principio di eco-sostenibilità delle azioni individuali. Si tratta, in altri termini, di ripensare *in chiave ecologica* (cfr. Mortari, 2017; 2018; 2020) la sostenibilità (dal lat. *sustinere*, “aiutare”, “nutrire”, “essere capace di”) del proprio agire e del proprio essere al mondo in qualità di *soggetti di cura*. Nella logica delle organizzazioni, infatti, l’insegnamento più grande che è possibile trarre dall’esperienza della pandemia è che il corretto svolgimento del mandato individuale da parte di ogni singolo soggetto garantirebbe – consentendo ad ognuno di lavorare nel migliore dei modi – una maggiore efficacia nel raggiungimento di traguardi comuni; ma anche, al contempo, che ogni azione è destinata a provocare, nel bene e nel male, effetti a cascata sull’equilibrio dei singoli e dell’intero sistema sociale. Nell’ottica delineata ritornano dunque *in auge* le lezioni di A. S. Makarenko (1939) e di A. Gramsci (1967): il fare operoso alla base di ogni forma di col-laborazione, di co-operazione e di com-unione è quanto di più rivoluzionario possa esistere nella prospettiva di una ecologia dell’agire educativo in grado di ripensare la formazione dell’uomo a partire dal nesso indissolubile tra *cura mundi* e *cura hominis*.

In questa sede, in linea con il discorso che si sta qui conducendo, mi sembra quantomai opportuno riproporre il tema della “cittadinanza” così come ripreso da W. Golding nel suo romanzo intitolato *Lord of the Flies* (1954). In tale opera si narra di un gruppo di bambini e ragazzi precipitati con un aereo su di un’isola sperduta e costretti, dopo essersi ritrovati senza genitori, a riorganizzare la loro vita su un fazzoletto di terra nel bel mezzo dell’oceano. In apertura viene descritto l’incontro tra Ralph e Piggy – due dei protagonisti principali –, i quali, sin da subito, decidono di organizzare delle prime adunate, richiamando bambini e ragazzi attraverso il suono emesso con il guscio di una conchiglia di mare casualmente trovata sulla spiaggia. I presenti sull’isola convergono così, incontrandosi e dibattendolo attorno ad un fuoco acceso nel bel mezzo di una radura, sulla necessità di concordare delle prime regole di convivenza: disposti in cerchio, stabiliscono di poter prendere a turno la parola solamente dopo aver chiesto di entrare in possesso della preziosa conchiglia. Si tratta, come si evince da un’attenta lettura, di un romanzo carico di suggestioni. Rispetto all’idea rivoluzionaria di poter ristabilire, in una immaginaria “terra promessa”, nuovi rapporti di forza e di produzione, oltreché una nuova struttura sociale, ritorna l’idea recondita che in assenza di un’adeguata educazione bambini e ragazzi “civilizzati” avrebbero potuto sviluppare spontaneamente una “nuova natura”, trasformandosi in individui accecati dalla brama di potere e adusi ad esercitare la più bieca violenza. In questo senso non si può non considerare, più d’ogni altra cosa, il valore archetipico della *Cura* concepita, dal punto di vista *eco-logico*, come pratica “sociale”: mentre l’utilizzo della conchiglia, considerata sin dall’antichità come un simbolo di fertilità e di rinascita, implica il ricorso al “mezzo comune”, la

formazione del cerchio secondo una logica che ricalca, in chiave evolutiva, la prima forma di organizzazione “corale” dello spazio sociale (χώρα), risulta connessa alla ricerca dell’equilibrio. Tuttavia, l’utilizzo della metafora organizzativa del “cerchio” da parte di Golding riflette il fallimento dell’ideale utopico di una società “olo-cratice” che si riteneva avrebbe potuto promuovere il rinnovamento dei rapporti tra i suoi singoli membri a partire da un più equilibrato rapporto con l’intera natura.

Le coordinate del modello ideale appena delineato richiamano alla mente le regole organizzative che porteranno, nell’Atene del V sec. a. C., alla formazione della cosiddetta assemblea (ἐκκλησία) deliberativa, uno dei luoghi educativi per eccellenza della *Paideia* deputati alla formazione del cittadino (cfr. Finley, 1972). L’etica del dia-logo che ne era alla base, ispirata a principi di solidarietà e di uguaglianza, basata sulla πίστις tra “uguali” – a Sparta definiti ομοιοι –, sembra consolidarsi tra i cosiddetti “migliori” (ἄριστοι), per assumere poi gradualmente un’importanza sempre maggiore nei processi politici che porteranno all’affermarsi della democrazia e al coinvolgimento nei processi decisionali anche degli appartenenti ai ceti meno abbienti del δῆμος. I principi organizzativi alla base dell’assemblea popolare, per molti versi analoghi a quelli che regolavano lo svolgimento di altre pratiche sociali, sembrano infatti derivare da quelli che nell’antichità regolamentavano – oltreché i banchetti, la spartizione dei bottini di guerra e i giochi funebri – le antiche assemblee militari (cfr. Detienne, 1967): la delimitazione di un luogo adeguato che avrebbe dovuto consentire la disposizione “circolare” dei partecipanti (ἀγορά); il mantenimento di un’analogia equidistanza da un “centro” (ἀγών) che avrebbe permesso ad ognuno di recarsi “nel mezzo” per prendere parola *in* nome del gruppo; la presenza di un araldo preposto a “mettere nelle mani” lo scettro che avrebbe conferito ai singoli la facoltà di esprimersi a turno nell’interesse dell’intera comunità (κοινωνία) (cfr. *ibidem*). Il tentativo di realizzare l’*isegoria*, l’*isonomia* e l’*isocrazia* nell’ambito di quella che sarà la πόλις implicava dunque la ricerca, attraverso il ricorso alla πολιτική τέχνη, della comune “verità” (ἀλήθεια) e del bene comune: il *cosmo-politismo* congenito della cultura greca, caratterizzato dal rapporto armonico tra l’uomo e il cosmo, veniva a riflettersi, giocoforza, nell’organizzazione del consesso sociale.

La riflessione fino ad ora condotta ci porta dunque a riconsiderare la Cura del mondo, *nelle sue molteplici forme*, in chiave *eco-logica*: il fascio di azioni volte a promuovere il benessere di sé e di ogni altro-da-sé sono il riflesso della cura che si ha del mondo. Sebbene le cose, alla stregua di sfingi, siano lì, da sempre, a ricordare all’essere umano il loro limite invalicabile, è proprio l’illusione di poterne modificare “geneticamente” la cifra ontologica ad aver determinato le grandi tragedie dell’Ottocento e del Novecento: la rimozione, attraverso la creazione di “riserve” e “campi di rieducazione”, di ogni forma di diversità dal sistema sociale e produttivo, e la “riduzione” dei corpi deietti (v. Heidegger, 1927) ad una mera “combinazione di numeri” (“*Weltlos*”). Ciò che si vuole sottolineare in questa sede è la necessità di ridisegnare una nuova “economia” (dal gr. οἶκος, “casa” e νόμος, “norma”) di rapporti all’interno di una nuova “ecumene” (ο ἦθος): di promuovere una *cura-del-sé-e-dell’altro* che riparta da un principio di responsabilità nella cura dell’intero “creato”. Non si tratta ovviamente di cogliere, di tale “pratica” *con(n)ativa*, solamente la natura circolare e “a doppia spirale” – nel senso, delineato da M. Foucault, del *to di’allēlōn sōzesthai*” (Foucault, 1984, tr. it. p. 55) –, ma anche la funzione – per così dire – “a doppia entrata”. Dispiegata secondo la logica dell’*eterocronia*, l’azione di Cura contiene infatti in sé il doppio sigillo dell’*egoismo/altruismo*. In una prospettiva “*auto-ecologica* ed “*etero-ecologica*” di sviluppo – nei termini di un *investimento* che va oltre la logica del benessere *immediato* – la *cura che ho dell’altro* è infatti traducibile, al contempo, non solo come *cura-che-ho-dell’altro-per-l’altro* ma anche come *cura-che-ho-dell’altro-per-me*, così come, per converso, la *cura che ho di me* è non solo *cura-che-ho-di-me-per-me-stesso* ma anche *cura-*

che-ho-di-me-stesso-per-l'altro. Si tratta di un'ecologia di rapporti di reciprocità che affonda le sue radici nel *mondo-comune* in cui il sé e l'altro-da-sé naturalmente co-abitano e co-esistono; un sistema complesso di relazioni che porta in sé il sigillo di una *Cura-per-Noi* in cui il “*mondo-proprio*” e il “*mondo-altrui*” – *Umwelt* e *Umgebung* (cfr. Uexküll J. von, Kriszat G., 1934) – divengono l'uno propaggine dell'altro.

CONCLUSIONI

Educare alla cittadinanza, alla luce di quanto emerso, significa dunque porre, in primo luogo, le condizioni necessarie per la formazione di un essere umano che possa dirsi a tutti gli effetti “cosmopolita”. I vari percorsi di *educazione sociale* necessitano quindi di prendere le mosse dal rispetto della nostra “Casa Comune”: l'obiettivo principale dovrebbe consistere nella promozione di una più approfondita conoscenza delle diverse concezioni, susseguite nel tempo e nello spazio, dei rapporti intercorrenti tra uomo e natura, al fine di ritrovarne, nel rispetto e nella tutela delle diversità, la sotterranea falda comune.

BIBLIOGRAFIA

- Bateson, G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 2000.
- Bodei, R. (2009), *La vita delle cose*, Laterza, Roma-Bari.
- Capra, F., *La scienza universale. Arte e natura nel genio di Leonardo*, tr. it. Rizzoli, Milano 2007.
- Capra, F. Steindl-Rast, D., *L'universo come dimora. Conversazioni tra scienza e spiritualità*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1993.
- Castiello, U., *La mente delle piante. Introduzione alla psicologia vegetale*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Ceruti, M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Id., *Un destino comune dentro la fragilità*, “Il Manifesto”, 31.03.2020.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio pubblicazioni dell'UE.
- Detienne, M. (1967), *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 1988.
- Dozza, L., *Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra*, “Pedagogia Oggi”, Siped, 1, 2018, pp. 193-212.
- Fien, J., (ed.). *Teaching for a Sustainable World: The Environmental and Development Education Project for Teacher Education*, “Environmental Education Research”, vol. I, 1995, pp. 21-33.
- Finley, M. I. (1972), *La democrazia degli antichi e dei moderni*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 1972.
- Foucault, M. (1984), *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1985.
- Golding, W. (1954), *Il signore delle mosche*, tr. it. Mondadori, Milano 1980.
- Gramsci, A., *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, Roma, Editori Riuniti, 1967.
- Griffin-Pierce, T., “Il continuo rinnovamento delle relazioni sacre: la religione dei Navajo”, in Ries J., Sullivan L. E. (eds.), *Trattato di Antropologia del Sacro*, vol. VII, Sullivan L. E. (ed.), *Culture e religioni degli Indiani d'America*, tr. it. JacaBook-Massimo, Milano 2000.
- Heidegger, M. (1927), *Essere e tempo. L'essenza del fondamento*, trad. it. P. Chiodi (ed.). Utet, Milano 1978.
- Iavarone, M. L., Malavasi, P., Orefice, P., Pinto Minerva, F. (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2017.
- Lingiardi, V., Giovanardi, G., *A lezione dal coronavirus*, Il Sole 24 Ore, 11.06.2020.
- Makarenko, A. S. (1939), *Le mie concezioni pedagogiche*, in *Carteggio con Gor'kij e altri scritti*, tr. it. Armando, Roma 1968.
- Mannese, E., *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011.
- Mantegazza, R., *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano 2001.

- Merleau-Ponty, M. (1956-1960), *La natura. Lezioni al College de France 1956-1960*, trad. it. M. Carbone (ed.). Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it. Raffello Cortina, Milano 2000.
- Id. (2000), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Id. (2004), *Il Metodo 6. Etica*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Id. (2017), *Conoscenza, ignoranza, mistero*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Mortari, L., *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*, Mimesis, Milano 2017.
- Ead., *Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile*, "Pedagogia Oggi", Siped, 1, 2018, pp. 17-18.
- Ead., *Educazione ecologica*, Laterza, Roma-Bari 2020.
- Næss, A., *The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movements: A Summary* (1973), "Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy", 16, 1-4, 1973, pp. 95-100.
- Noë, A. (2009), *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Papa Francesco, *Lettera enciclica 'Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla Cura della Casa Comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.
- Pinotti, A., *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postmoderno*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Pistillo, G., *Il corpo in pedagogia clinica. Ri-flessioni per essere in Forma*, Magi Edizioni, Roma 2012.
- Tiezzi, E., "Il sacro nella materia", in *Api o architetti. Quale universo, quale ecologia*, supplemento de l'Unità-il Manifesto, 16.5.1990, pp. 15-20.
- Uexküll, J. Von, Kriszat, G. (1934), *Ambiente e comportamento*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1967.

Digital citizenship nei contesti educativi. La nuova sfida dell'educazione alla cittadinanza.

Digital citizenship in school contexts. A new challenge of citizenship education.

Francesco Pizzolorusso

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italia, francesco.pizzolorusso@uniba.it

ABSTRACT

L'articolo analizza le prospettive dell'educazione alla cittadinanza che interessano le giovani generazioni a seguito dello sviluppo delle nuove tecnologie e degli ambienti social. Si esplora il campo dell'educazione alla politica all'interno dei contesti scolastici, con particolare riferimento al significato che assume tale concetto all'interno della società e della scuola del nostro tempo. Ripercorrendo gli ultimi eventi che hanno modificato la nostra quotidianità, inoltre, si discute della recente declinazione della formazione civica rivolta agli studenti e delle sue ricadute all'interno dei contesti scolastici ed extrascolastici. Infine, si tratteggia la possibilità di strutturare percorsi di accompagnamento riferiti agli aspetti di cittadinanza digitale, secondo un modello pedagogico che riconosca le opportunità del mondo di Internet e che, allo stesso tempo, consideri l'utente nella sua veste di cittadino digitale, dotato di diritti e responsabilità, tramite la creazione di un nuovo paradigma dell'agire formativo che permetta di radicare nel contesto sociale un modello di cittadinanza nuovo, connesso e costruttivo.

ABSTRACT

The article analyses the perspectives of citizenship education addressed to younger generations in response to the development of new technologies and social community. The paper explores the theme connected with political education within school contexts, with particular reference to the meaning that this concept takes on within society and school of our time. Referring to recent events that have changed our daily lives, the article describes recent declination of civic education for students and its educational implications in school and afterschool contexts. Therefore, the paper underlines the possibility of structuring paths related to digital citizenship, according to a pedagogical model that recognizes the opportunities of Web and consider the user as a digital citizen, endowed with rights and responsibilities. Establishing a new educational paradigm, allows a new, connected and constructive citizenship model, rooted in social context.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

school; digital citizenship; political education; participation; new media
scuola; cittadinanza digitale; educazione politica; partecipazione; nuovi media

*Avete studiato i vostri doveri di uomo,
ma quelli di cittadino, li conoscete?*¹

INTRODUZIONE

Il sistema scolastico è stato letteralmente investito dalle scelte e dai cambiamenti dettati dall'emergenza sanitaria vissuta e ancora in atto, vedendosi costretto ad una importante

¹ J.J. Rousseau (1997). *Emilio o dell'educazione*. Milano: Oscar Mondadori, p. 633.

riorganizzazione attraverso aule vuote e schermi accesi. L'emergenza sanitaria ha spinto, infatti, tutti gli istituti scolastici e le università italiane a organizzarsi attraverso nuove modalità pratico-operative che potessero consentire la prosecuzione dell'attività scolastica attraverso l'utilizzo della Didattica a Distanza (DaD)² grazie all'utilizzo degli strumenti tecnologici e della Rete. Il periodo di emergenza e di precarietà che si sta vivendo a causa della pandemia consente dunque l'avvio di una riflessione, in particolar modo per le scienze pedagogiche che hanno il compito di porsi come saperi in grado di tracciare la rotta in questo momento insolito e delicato per l'intero sistema formativo. Il contributo tenta di fornire un apporto circa le dinamiche di educazione alla cittadinanza connesse con l'utilizzo degli strumenti tecnologici e dei *new media* e di introdurre una riflessione di natura pedagogica sui possibili sviluppi del nostro sistema educativo a seguito dell'innesto in modo così dominante delle tecnologie, ponendo al centro il fenomeno della *digital citizenship*. Schermi, social media e piattaforme cloud hanno di fatto sostituito lungo l'intero momento di emergenza compagni, docenti, aule, banchi e attività didattiche tradizionali. Forse per la prima volta la tecnologia è davvero entrata a scuola, ma questo passaggio ha assunto i tratti di una vera invasione, alla quale sarà difficile resistere e dalla quale probabilmente sarà impossibile tornare indietro. Queste importanti modifiche ci impongono dunque di considerare le tecnologie, i social media e il loro ruolo attivo all'interno dei sistemi scolastici, non soltanto sotto il profilo didattico, come sempre al centro delle attenzioni degli educatori e degli esperti di formazione, ma soprattutto in riferimento agli aspetti che legano educazione e politica verso il compito più autorevole consegnato all'istituzione scolastica: la formazione civica dello studente e il suo completamento come uomo e come cittadino. Il momento è propizio per una riprogettazione degli interventi educativi del sistema scolastico alla luce dell'utilizzo massivo delle nuove tecnologie in classe e a casa, per dare una risposta a quella che Bobbio (1995) aveva definito come una delle promesse non mantenute dalle democrazie moderne, l'educazione alla politica e alla cittadinanza, ormai declinabile proprio sotto il profilo digitale. È questa la scommessa pedagogica sulla quale deve investire chiunque voglia approcciarsi alla scuola del nostro tempo: formare persone competenti sotto il profilo umano, educando gli studenti ad aspetti quali responsabilità, partecipazione, inclusione, dialogo e prossimità (Elia, 2014), grazie ad un passaggio che non dimentichi il mondo analogico ma che consideri la valenza di quello digitale. Aspetti quali convivenza, partecipazione e confronto, infatti, si sono duplicati vedendosi adesso declinati sia nel mondo fisico che in quello virtuale; ma le ricadute di questi due pianeti non possono considerarsi circoscritte esclusivamente alle loro orbite.

EDUCARE ALLA POLITICA NEI CONTESTI SCOLASTICI

Il termine "politica" rimanda al greco antico *politiké* secondo cui è scienza e arte del governare, teoria e pratica che hanno per oggetto la costituzione, l'organizzazione, l'amministrazione dello Stato e la direzione della vita pubblica. La vita politica è di coloro che amano stare con le altre persone, è di coloro che conducono la loro vita insieme a quella degli uomini e delle donne comuni, ponendosi dentro le relazioni personali e gruppal, quelle stesse relazioni che trasformano una semplice somma di individui in quello che noi definiamo con il termine società (Arendt, 2006). Da questo punto di vista, la scuola si pone come luogo di convivenza tra i pari e con i docenti, e terreno per un agire pedagogico politicamente orientato. Pedagogia e politica risultano quindi strettamente connesse tra loro, verso la finalità ultima e nobile che vede la formazione dell'essere umano, della persona, del soggetto politico, del cittadino. Il processo formativo non può essere visto esclusivamente come

² Per una definizione esaustiva del termine "Didattica a Distanza" cfr. Nota ministeriale 17 marzo 2020, n.388 - *Prime indicazioni operative per la didattica a distanza*.

“mezzo” atto alla perpetuazione dei valori democratici, ma necessita di essere considerato come sistema organizzativo contenente al suo interno una forte valenza esplicativa e qualificante dell’esperienza politica reale (Bertolini, 2001). Si assiste, in tal modo, alla proposizione di una scienza pedagogica che recupera il tratto progettuale dell’agire umano, alla ricerca di quell’orizzonte di senso che qualifichi l’esistenza stessa dello studente. L’educazione alla politica e alla cittadinanza, per essere funzionale e permettere allo studente di riconoscersi come soggetto politico, portatore di diritti e doveri, necessita della creazione di uno stretto legame con i diversi attori coinvolti e con il contesto reale di vita; tutto questo al fine di rendere tale educazione funzionale all’obiettivo formativo principe che la scuola è tenuta a perseguire: la formazione del discente in quanto persona capace di porsi in relazione con gli altri e con il mondo esterno, di essere parte della società, soggetto politico che agisce. Come scrive Giuseppe Elia: “educare è realizzare una realtà in cui l’essere umano nel suo relazionarsi attua l’esigenza e la prospettiva di veder riconosciuti e rispettati i propri diritti. È l’educazione alla politica a rappresentare uno degli aspetti di maggiore interesse di un percorso formativo fecondo e produttivo, capace di comprendere e tradurre le continue innovazioni del presente e programmare avendo chiara e salda la consapevolezza dei propri principi di fondo” (2012, p.2).

L’interesse politico, quindi, necessita di essere promosso secondo una modalità quanto più possibile pratica, concreta e spendibile, diversa da quelle impostazioni del sapere civico fino ad oggi ipotizzate e inserite nei curricula scolastici sotto forma di specifiche discipline, con l’obiettivo di fornire nozioni e conoscenze di carattere prettamente teorico, spesso lontane dalla realtà e difficilmente concretizzabili dagli studenti nel loro agire quotidiano. È utile per il sapere pedagogico, quindi, interrogarsi su quale significato debba assumere il concetto di educazione alla cittadinanza all’interno degli ambienti educativi del nostro tempo. Nel 2017, la Commissione Europea ha cercato di dare una risposta a questo interrogativo, attraverso il Rapporto Eurydice. Il documento persegue il *fil rouge* legato all’educazione alla politica all’interno dei contesti educativi, nella prospettiva dell’educazione alla cittadinanza, principio e fine di ogni agire pedagogico; secondo il documento la formazione dello studente, concepito e definito sin da subito come persona protagonista della *polis*, non può prescindere dall’educazione delle dinamiche e degli aspetti che gli permettono di affermarsi come cittadino, parte attiva della società. Questo non significa, così come precedentemente accennato, conferire alla scuola il tedioso e ormai obsoleto compito di trasmettere semplicemente le conoscenze circa i diritti e i doveri della persona nella società, terminando il suo compito con l’insegnamento di quei valori che la società reputa importanti e educando il cittadino a rispettarli e farli propri, per divenire un adulto migliore (Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975). Questa forma di educazione deve presentarsi, invece, come un intreccio tra aspetti di natura cognitiva, affettiva e motivazionale, una trama fatta di conoscenza, valori e atteggiamenti (Santerini, 2018), rappresentando un campo utile per studiare la relazione tra esperienza e saperi (Audigier, 1999). L’intreccio inevitabile tra esperienza concreta e saperi teorici ci porta ad incastonare gli aspetti di educazione alla cittadinanza all’interno della società postmoderna, portandoci ad una riflessione ancor più specifica e che parte dai seguenti quesiti: “Che cosa significa educare alla cittadinanza oggi? A quale idea di cittadino si ispira?”.

SOCIETÀ LIQUIDA, SOCIAL MEDIA E EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DIGITALE

Il sociologo polacco Zygmunt Bauman all’inizio del nuovo millennio ha definito la nostra una “società liquida” (Bauman, 2002), fondando la sua tesi sulla crisi del concetto di “comunità”, sostituito da un individualismo quasi incontrollato. L’avvento delle nuove tecnologie e il processo di ipertecnologizzazione degli ultimi anni, inoltre, permettono di definire la società globale come costantemente connessa (Castells, 2004), grazie ad un’interattività offerta dal *web* che consente la

creazione di una rete né univoca (*one-to-one*) né molteplice (*one-to-many*), ma collettiva (*many-to-many*). La liquefazione della società e delle relazioni tra i suoi protagonisti, unita all'avvento della *social network society*, dunque, rende necessario e indispensabile rivalutare gli aspetti relazionali che gli individui instaurano all'interno di un contesto comunitario; tali aspetti, in questo specifico contesto socioculturale, infatti, rischiano di perdere di materialità e consistenza, prendendo forma come incontri relegati esclusivamente allo spazio dell'Internet o, in alternativa, differenti tra il mondo *offline* e quello *online*. L'esperienza del *lockdown* vissuta durante il periodo di emergenza sanitaria può essere considerata, in virtù di queste analisi, un caso limite ma comunque utile al nostro discorso riguardante l'influenza dei social e della tecnologia mediale in rapporto alle dinamiche di relazione tra gli individui; l'isolamento forzato, dettato dalla volontà di ridurre il contagio, è stato affrontato e probabilmente anche superato grazie soprattutto alla mediazione degli strumenti tecnologici, unico mezzo attraverso il quale permettere la prosecuzione di esperienze didattiche, lavorative o anche di semplice intrattenimento e svago nelle lunghe giornate, sempre connessi pur restando distanti e separati. Esperienze *online* e *offline* rappresentano dunque due dimensioni che rischiano di confondersi e mettere in crisi l'unitarietà della formazione dell'individuo anche in riferimento all'esperienza civica alla quale ogni soggetto è chiamato a prendere parte. L'avvento delle nuove tecnologie ha di fatto portato a compimento la nascita e il consolidarsi di esperienze di partecipazione civica man mano sempre più concrete, seppur create all'interno degli ambienti del *web*; dai primi fenomeni legati alla strutturazione di blog e forum istituiti come *agorà* per confrontarsi e discutere con altri utenti di problematiche riguardanti la collettività, si è giunti oggi alla trasformazione di quei pensieri in percorsi concreti di attivismo politico, grazie alla costituzione di movimenti civici di carattere nazionale che fanno della Rete il primo strumento attraverso il quale permettere la partecipazione di ogni singolo cittadino alle decisioni che attengono alla collettività. Questa partecipazione on screen ha assunto addirittura un carattere globale se si considerano le iniziative in materia di sviluppo sostenibile, salvaguardia dell'ambiente e lotta al cambiamento climatico o ai movimenti attivisti impegnati nel contrasto al razzismo e alle disuguaglianze etniche. Nuovi concetti come portabilità e interattività digitale, se non presi in considerazione all'interno del discorso sull'educazione politica, rischiano di rendere problematico e quasi inutile il ruolo della scuola rispetto alla formazione dell'individuo e del cittadino. Offrire alle nuove generazioni un'idea di cittadinanza adatta alle diverse dinamiche della società complessa, vuol dire riuscire a coniugare, nello spazio dell'incontro, concetti come locale e globale (Perfetti, 2015). Essere cittadino oggi, in buona sostanza, equivale ad essere un cittadino digitale, costantemente connesso e in connessione con gli altri e che, grazie a tale connessione, esercita un potere sulle decisioni che riguardano il proprio quartiere, la propria città o addirittura l'intero Paese. Le modifiche dei concetti di spazio e tempo, avvenuti a seguito dell'esplosione dei fenomeni legati alla Rete e ai social network, ci inducono in maniera sempre più urgente a riprogrammare gli ambienti educativi, "navigando" verso una *New Media Education*, riferita agli ambienti e a tutti gli attori coinvolti nel sistema scolastico. La *Digital Citizenship*, dunque, risulta essere uno degli aspetti educativi sul quale porre maggiore importanza nel nostro tempo; nella società dei nativi digitali, del *post lockdown* e della DaD, la scuola deve investire le sue energie nella creazione di programmi riferiti alla cittadinanza digitale e finalizzati al raggiungimento e al pieno conseguimento di elementi cardine quali partecipazione e responsabilità civica in rete e nel mondo reale (Ribble, Bailey, 2007). La scuola di oggi, infatti, ha il compito di richiamare ad una nuova progettualità educativa che si focalizza sul ruolo del soggetto che apprende, che elabora criticamente e che si relaziona con l'altro (Dürst, 2010), anche se tale relazione avviene principalmente grazie al filtro del *web*. Nella scuola italiana, laboratorio di competenze che assume come riferimento il quadro delle competenze chiave definite dal Parlamento Europeo, la competenza

digitale deve configurarsi come elemento chiave per costruire la cittadinanza (Troia, Cameron-Curry, & Pozzi, 2014). La scuola ha il compito di promuovere il concetto di cittadinanza digitale e offrire a bambini e adolescenti la possibilità di riflettere sulle nuove tecnologie, sul loro corretto utilizzo, sui diritti online e sulle responsabilità in virtù del loro ruolo di cittadini digitali, attraverso uno stimolo costante al confronto che crea senso e dà significato alle decisioni che riguardano se stessi e gli altri. Agli educatori e ai contesti di formazione spetta il compito di fornire ai ragazzi il tempo utile alla riflessione e alla rielaborazione in modo critico delle scelte che si intraprendono all'interno dei contesti di vita *online* e *offline*; questo spazio non può essere strutturato fuori dagli ambienti della scuola, nell'errata convinzione che il mondo *online* debba essere lasciato al di là delle aule. Tale scelta porta con sé il rischio di alienazione per i nostri studenti e il loro senso di cittadinanza, consolidando l'ipotesi secondo cui i *social media* siano qualcosa di separato, di diverso dalla vita quotidiana, soprattutto in termini scolastici e educativi. Ciò che sembra mancare negli ultimi tempi alle nuove generazioni, infatti, è proprio una *cultura delle responsabilità* che permetta di colmare il divario tra la grande disponibilità informatica e i rischi ad essa collegati. Nella prospettiva moderna della scuola, ponendo particolare attenzione all'educazione alla cittadinanza digitale, occorre ripensare un *nuovo umanesimo pedagogico* in grado di formare i giovani nel declinare il concetto di cittadinanza digitale nei suoi aspetti principali come insieme di diritti, responsabilità, identità e partecipazione alla vita *social* e sociale (Nanni, 2008). Considerando le nuove tecnologie 2.0, queste offrono un'importante occasione di apprendimento, di socializzazione e di partecipazione, che la comunità educativa ha rintracciato rivoluzionandosi attraverso l'implementazione in aula di tecnologie didattiche e di ambienti di apprendimento virtuali (Rossini, Neglia, 2019), anche se ancora non si è concretizzato il pieno raggiungimento di una modalità interdisciplinare e trasversale di scoperta ed elaborazione degli elementi legati alla *Digital Citizenship*. Nei contesti educativi, inoltre, si avverte la necessità di ripensare il rapporto docente-alunno nell'epoca della *social network society*. Docenti e studenti del nostro tempo appartengono alle categorie descritte da Prensky (2001) e che prendono il nome di nativi digitali (*digital natives*) e immigrati digitali (*digital immigrants*); la prima vede tra i suoi componenti i giovani nati dopo l'avvento dei media digitali, cresciuti in un'epoca di grande diffusione degli strumenti medial, mentre la seconda categoria comprende la generazione che ha visto la nascita di questi strumenti e ha subito la sostituzione degli strumenti analogici con quelli digitali, con cui ha dovuto imparare successivamente a convivere. Senza dubbio, un ripensamento nella relazione e nei ruoli raccoglie l'eredità del costruttivismo sociale secondo cui l'agire formativo prende forma attraverso una visione dinamica e interattiva delle situazioni di insegnamento e apprendimento. Secondo tale concezione, gli studenti potrebbero assumere il ruolo di depositari del sapere verso i loro formatori abituali – i docenti – con questi ultimi, dal canto loro, costantemente attivi nel richiamare agli elementi connessi con le esperienze di cittadinanza, vissute attraverso gli ambienti online e il loro rispecchiamento nella vita reale. Anche in virtù di questi aspetti la società connessa interroga la ricerca pedagogica chiedendo di allargare il suo orizzonte verso una nuova pedagogia digitale, in grado di aprirsi considerando centrali aspetti legati all'alfabetizzazione digitale, all'innovazione dei sistemi educativi e all'impatto delle nuove tecnologie sulle relazioni umane a partire da quelle che si creano all'interno del contesto classe (Midoro, 2015). Tenendo ben presente che la conoscenza e la facilità d'uso delle tecnologie da parte degli studenti non conduce automaticamente a padroneggiare gli aspetti centrali della *Digital Citizenship*, è fuori discussione come questa competenza possa e debba configurarsi come un'opportunità da sfruttare per la scuola del nostro tempo.

CONCLUSIONI

Che cosa dobbiamo aspettarci per il futuro prossimo del nostro sistema scolastico? Che contributo può dare la ricerca pedagogica a questa delicata tematica? Emergono due specifiche considerazioni. Da un lato, questo discorso evidenzia le scarse competenze digitali “della e nella” scuola del nostro tempo; la strutturazione e l’investimento da parte delle istituzioni per la creazione delle classi multimediali, di fatto, non ha portato con sé specifici programmi di formazione circa le competenze necessarie a studenti e docenti rispetto al corretto utilizzo della Rete, all’uso responsabile dei *new media* e alle ripercussioni di questo utilizzo nella vita scolastica ed extrascolastica. L’esperienza pandemica appena vissuta, inoltre, ha permesso di constatare come l’invasione della tecnologia nella vita di docenti e studenti non sia di per sé sufficiente alla creazione di una scuola digitalmente competente e responsabile. All’interno della società contemporanea, sempre più connessa e interattiva, la scuola è rimasta indietro, faticando a considerare il cittadino nella sua veste “digitale” e, di fatto, non è riuscita a provvedere in modo chiaro al problema legato alla creazione di programmi e azioni che avessero come obiettivo proprio l’educazione a questa specifica declinazione del concetto di cittadinanza. In secondo luogo, inoltre, si evidenzia un disequilibrio riferito in particolar modo all’utilizzo di strumenti e piattaforme social tra la vita in classe e quella negli ambienti extrascolastici, fenomeno quest’ultimo che ingigantisce il divario tra alunno e docente e che allontana ancor di più l’ambiente scolastico dal mondo reale. Al sapere pedagogico è chiesto il compito di prender forma non all’interno di un astratto universo delle idee ma piuttosto “nella concretezza di un vissuto di umanità in cui un’autentica passione per l’educazione incontri una solida base teorica e si orienti verso finalità educative, tra cui quelle dell’educazione politica” (Porcarelli, 2012, p. 27). Come progettare, dunque, la scuola di domani? La scuola per prima deve perseguire la mission di accompagnare l’alunno all’apprendimento delle nuove tecnologie durante il suo percorso formativo, senza rinnegarle o demonizzarle, improntando il percorso attraverso modalità di utilizzo dei *new media* che coinvolgano utenti in grado di muoversi nella doppia dimensione di pubblico e privato, *online* e *offline*. Risulta determinante, soprattutto in questo contesto così fortemente influenzato dalle tecnologie, il ruolo degli organi formativi nell’accompagnamento alla scoperta e al corretto utilizzo degli strumenti mediali, pieni di accessi ma intrisi di rischi. L’interesse verso il connubio tra obiettivi di cittadinanza e nuove tecnologie, soprattutto in questo determinato periodo storico, struttura in tal senso il sogno legato alla visione della scuola quale vera e propria comunità educante al passo con i tempi. Il desiderio è quello, dunque, di rendere concreto il paradigma teorico di Dewey (1916) che concettualizza la scuola come luogo dell’educazione e dell’agire democratico, sottolineando il concetto secondo cui educare alla democrazia non possa limitarsi all’insegnamento di una specifica disciplina, ma che debba piuttosto portare le giovani generazioni a condividere valori, modalità di comportamento e modi di essere attraverso l’esperienza concreta degli elementi che caratterizzano la nostra *democrazia imperfetta* senza adattarsi allo stato delle cose, ma piuttosto valutando le differenti situazioni in modo responsabile e critico al fine di cambiarle. L’educazione si sviluppa proprio in virtù della promozione e dello sviluppo di quei talenti che rendono possibile una partecipazione attiva e responsabile alla vita della società nel suo insieme. In questo momento storico, dunque, “è indispensabile individuare le condizioni per rilanciare la possibilità di un cittadino attivo e critico, disponibile all’impegno e alla partecipazione” (Elia, 2014 p. 11). È fondamentale dunque che la pedagogia, a fronte delle modifiche dettate dallo sviluppo delle nuove tecnologie, esamini il significato dell’agire formativo al fine di ramificare nel contesto sociale un modello di vita aperto e costruttivo (Santelli Beccegato, 2008). Al sapere pedagogico, in definitiva, è chiesto oggi di accompagnare la scuola nel progettare percorsi di *Digital Citizenship* attraverso esperienze formative

interdisciplinari e che guardino alle nuove tecnologie come opportunità e strumenti di crescita, verso la finalità ultima di formare non soltanto un semplice alunno, ma un cittadino: il “Cittadino Digitale”. In un periodo di emergenza così delicato, la sfida del dispositivo pedagogico nel suo complesso è quella di capovolgere la prospettiva classica del fare scuola, integrando sempre il punto di vista pedagogico con gli interventi di innovazione tecnologica. C’è bisogno di uno sguardo verso l’altro capace di cogliere, anche in questo delicato momento, tutte le sfaccettature di uno nuovo modo di vivere insieme, anche a distanza.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (2006). *Che cos'è la politica*. Torino: Einaudi.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità Liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Betti, C. (2009). *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Bobbio, N. (1995). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Castells, M. (2004). *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Pub.
- De Luca, G. (2010). *Dall'educazione civica all'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*. Quaderni di Intercultura, II, 1-19.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dürst, M. (2010). *Una progettualità educativa per la scuola*. Pedagogia oggi, 1, 61-68.
- Elia, G. (2012). *Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale*. MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni, 2.
- Elia, G. (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire sapere e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- European Commission JRC (Joint Research Centre). (2017). *DigComp 2.1 - The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrari, A., Troia, S. (2015). *DIGCOMP - Le competenze digitali per la cittadinanza*. Tratto da <http://www.cittadinanzadigitale.eu>.
- Genovesi, G. (2007). *Cultura pedagogia nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*. Milano: Franco Angeli.
- Midoro, V. (2015). *Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale*. TD Tecnologie Didattiche, 23(1), 59-63.
- Montalbetti, K. (2012). *La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare*. Education Sciences & Society, 2, 255-269.
- Nanni, W. (2008). *Educazione e Nuovi Media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*. Milano: Mondadori Education.
- Perfetti, S. (2015). *Nuovi Media e Cittadinanza Digitale. La scuola del ventunesimo secolo come luogo per la democrazia*. Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education.
- Porcarelli, A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently*. On the Horizon, 9(6), 1-6.
- Ribble, M., Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Rossini, V., Neglia, L. (2019). *Con-vivere attraverso i social tra connessione e inclusione*, in G. Da Molin (ed.), Quaderni CIRPAS-Centro Interuniversitario di Ricerca “Popolazione, Ambiente e Salute”, 319-406. Bari: Cacucci.
- Santelli Beccegato, L., (2008). *Pedagogia neo-personalistica e politica: rapporti, distinzioni, finalità*, in G. Elia, B. Pojaghi (eds.), Dinamiche formative ed educazione alla politica. Macerata: Eum.
- Santerini, M. (2018). *Educazione alla cittadinanza nella società pluralistica*. Tratto da www.edscuola.it.

- Santerini, M. (2018). *L'educazione alla cittadinanza nell'era della "post-verità"*. In S. Polenghi, M. Fiorucci, & L. Agostinetto, Società Italiana di Pedagogia. *Diritti Cittadinanza Inclusion*, 35-46. Lecce: PensaMultimedia.
- Tomè, V., De Abreu, B. (2016). *Developing Digital Citizenship in Children aged from 3 to 9 - A pilot project in the portuguese region of Odivelas*. *Media Education - Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), 215 - 233.
- Troia, S., Cameron-Curry, L., Pozzi, M. (2014). *Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale: esperienze di apprendimento. Nuovi processi e paradigmi per la didattica*. Napoli: DidaMatica.
- Trombetta, C., Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Van Dijk, J. (2002). *Sociologia dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Zecca, L. (2018). *Competenze di cittadinanza a scuola: una prospettiva europea*. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto, Società Italiana di Pedagogia. *Diritti, Cittadinanza, Inclusion*, 179-192. Lecce: PensaMultimedia.

La cittadinanza nella prospettiva educativa 2030: cura, riflessività e narrazione autobiografica per l'orientamento e il progetto di vita

Citizenship in the 2030 educational perspective: care, reflexivity and autobiographical narration for guidance and life design

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno, Italia, maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

Il contributo concentra l'attenzione sul ripensamento dei modelli educativi nella prospettiva 2030, con riferimento alla cittadinanza e approfondendo il ruolo dell'orientamento nell'ambito di un *framework* teorico-metodologico che riconosce centralità alla cura, alla riflessività, alla narrazione autobiografica e si ispira al paradigma costruttivista del *Life designing* (Savickas et al., 2009). Educare alla cittadinanza costituisce una sfida epistemologica cruciale per l'affermazione di un sapere generativo. In questa prospettiva e a partire da una rassegna della letteratura in materia, si prova ad isolare alcuni elementi essenziali per la costruzione di esperienze educative in grado di contribuire alla formazione dei futuri cittadini. Ridefinendo gli ambienti di apprendimento e assumendo il *longlife learning* quale strategia generativa dell'esperienza, è possibile concepire metodi e strumenti di azione fondati sulla centralità del processo di significazione della realtà narrativa individuale e sulla coltivazione del pensare per la ricerca dell'essenza e per l'esame del vissuto. L'ipotesi che si discute, considerando un'esperienza educativa messa in campo dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, è che per rispondere all'esigenza di educare alla cultura della democrazia possa essere eletto come campo il territorio, quale sede di relazione e di senso, per la messa a punto di un dispositivo educativo di ricerca-intervento per l'orientamento.

ABSTRACT

The article focuses attention on rethinking educational models in the 2030 perspective, it refers to citizenship and deepens the role of guidance within a theoretical-methodological framework that recognizes the centrality of care, reflexivity, autobiographical narration. and it is inspired by the constructivist paradigm of Life designing (Savickas et al., 2009). Educating for citizenship is a crucial epistemological challenge for the affirmation of generative knowledge. In this perspective and on the basis of a review of the literature on the subject, the attempt is to isolate some essential elements for the construction of educational experiences useful for the formation of future citizens. By redefining the learning environments and assuming *longlife learning* as a generative strategy of experience, it is possible to conceive methods and tools of action based on the centrality of the process of signification of the individual narrative reality and on the cultivation of thinking for the search for essence and for analysis of lived experience. The hypothesis discussed, considering an educational experience carried out by the Observatory on training processes and territorial analysis, is that in order to respond to the need to educate in the culture of democracy, the territory can be elected as a field, as a place of relationship and meaning, for the development of an educational research-action device for guidance.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Orientation; care; reflexivity; autobiographical narration

Orientamento; cura; riflessività; narrazione autobiografica

INTRODUZIONE

La contemporaneità è investita da una pesante crisi della coscienza etica, manifestazione di un impoverimento del sentire e di una contrazione della pensosità (Mortari&Valbusa, 2020; Mortari, 2019b; De Monticelli, 2010, 2015; Boella, 2006, 2018; Bauman, 2002) che chiama in causa la riflessione pedagogica e l'azione educativa per la promozione di «[...] esperienze educative progettate per favorire la fioritura di una consapevolezza etica per una società più capace di cura: cura di sé, cura degli altri, cura del bene comune, cura del mondo» (Mortari&Valbusa, 2020, 301). Heidegger parla della cura come «struttura d'essere dell'esser-ci» (1999, 311) per indicare la bisognosità di cura che caratterizza il venire e permanere al mondo. Come evoca Mortari (2019), occorre riattualizzare il senso della cura di sé, per tematizzare le pratiche di trasformazione profonda dell'essere, analizzando la contemporaneità attraverso il dialogo tra i pensatori della classicità e la fenomenologia novecentesca.

Qual è il ruolo che gioca l'orientamento in questo scenario e quali i significati che assume il progetto di vita? L'orientamento lungo tutto l'arco della vita contribuisce alla realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea in termini di sviluppo economico, del capitale umano e della forza lavoro e di miglioramento degli investimenti nell'istruzione, nella formazione professionale, nell'apprendimento permanente. Già nel *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri* del 18 maggio 2004 si integra l'orientamento permanente nell'ambito delle strategie di apprendimento permanente, specificando che esso consiste in una «serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze» (Sicurello, 2020, 98). L'obiettivo dell'occupabilità deve integrarsi, dunque, con quello della pensabilità di un lavoro che abbia valore per sé (Grimaldi, Porcelli & Rossi, 2015, 45). È su questa linea che la strategia Europa 2020 attribuisce rilievo all'esperienza di vita e all'autobiografia, riconoscendo nei vissuti potenzialità di sviluppo comunitario.

In che modo oggi i percorsi di orientamento efficace possono diventare la struttura fondativa dei processi di apprendimento e di autoformazione? È questa una delle domande essenziali da cui muove la riflessione sviluppata da E. Mannese in *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni* (2020), in una prospettiva scientifica attenta alla multidimensionalità della struttura epistemologica del sapere pedagogico e al recupero della cura heideggerianamente intesa come fondamento ontologico, per la definizione di un orizzonte esistenziale, quale metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità. Un orientamento efficace svolge un ruolo centrale nel promuovere la cittadinanza attiva, incoraggiando e sostenendo la partecipazione di ciascuno all'istruzione, alla formazione e all'esercizio della facoltà di scelta, per riconoscere e costruire la propria identità attuale e futura. Alla base dell'esercizio di una piena cittadinanza, secondo Mortari (2019), vi è la pratica della cura di sé, quale condizione di attuazione esistenziale.

È a partire da queste premesse che l'articolo intende presentare una rassegna della letteratura nazionale ed internazionale in materia di orientamento ed educazione alla cittadinanza, sviluppando una riflessione intorno ai temi della riflessività e della narrazione autobiografica, nell'orizzonte della filosofia della cura. La ricognizione operata ha restituito un quadro ampio e variegato dei focus assunti dalla più recente ricerca educativa, riconducibili ad alcune grandi macro-aree tematiche: riflessività, narrazione autobiografica, progetto di vita (Fabiano, 2020; Rossi, 2019; Sidoti & Di

Carlo, 2019); sostenibilità educativa, sviluppo umano, educazione alla cittadinanza (Balzano, 2020; Briceag, 2020; Buonauro & Domenici, 2020; Di Bari, 2020; Estelles & Fischman, 2020; Holmes, 2020; Manfreda, 2020; Marej, 2020; Pignalberi, 2020; Pereira & Costa, 2020); orientamento, educazione permanente, educazione al lavoro, educazione alle competenze, occupazione (Bellatalla, 2020; Marcone, 2020a; Marcone, 2020b; Rezer, 2020; Scandurra, 2020; Sicurello, 2020; Sultana, 2020; Triwantoro & Darmawan, 2020); profilo dell'educatore e formazione per l'insegnamento (Ekanayake et al. 2020; Tammaro et al. 2020; Ukpokodu, 2020; Zaika 2020); ambienti di apprendimento (Bringle & Clayton 2020; Israfilov et al., 2020; Luisi, 2020); politiche giovanili (Brunila & Lundahl, 2020). Tali riferimenti teorici possono costituire le basi fondative della progettazione di esperienze educative capaci di contribuire allo sviluppo di competenze utili per i futuri cittadini e lavoratori. È sulla scorta di queste argomentazioni che si intende illustrare una concreta esperienza progettuale che, fondandosi sugli studi e le ricerche intorno ai temi della cura, della riflessività e della narrazione autobiografica, si informa dei principi cardine dell'educazione alla cittadinanza nella prospettiva educativa 2030. In particolare, verrà tratteggiato nei suoi aspetti più salienti un percorso di orientamento realizzato nell'ambito dell'esperienza progettuale dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, diretto dalla prof.ssa E. Mannese.

EDUCARE ALLA CITTADINANZA

Una sfida epistemologica per un sapere generativo

Gli scenari di trasformazione del lavoro di *industry 4.0* hanno rimesso al centro del dibattito internazionale la crescita economica e la necessità di arginare la disoccupazione giovanile e la diffusione dei *Neet*, accendendo i riflettori anche sull'urgenza dell'educazione alla cittadinanza e di una nuova formazione dei talenti (Margiotta, 2017).

La riflessione intorno al tema della cittadinanza costituisce una sfida epistemologica complessa che implica la comprensione delle richieste formative dell'ambiente per la loro traduzione in un processo di maturazione comunitario. Una declinazione della cittadinanza in chiave attiva e consapevole può valorizzare il soggetto grazie all'attenzione alla dimensione locale, nazionale, individuale e alla proiezione, al contempo, verso la dimensione sovranazionale: europea, planetaria, globale (Ariemma, 2013). Educare alla cittadinanza significa quindi coniugare il locale con il globale (Callari Galli, 2003). Sebbene sia da più parti auspicata e richiesta, avverte Manfreda, l'educazione alla cittadinanza rischia di tradursi operativamente in progetti astratti e generici, difficilmente in grado di generare «prassi, stili di vita, modalità di interpretare la vita associativa, ispirati ai valori della cittadinanza democratica» (2020, 75). L'approccio trasversale a diversi temi cruciali (17 *goals* e 369 *target*) e il riconoscimento di un ruolo strategico alla qualità dell'educazione, qualificano l'impianto dell'Agenda 2030 (ONU, 2015).

È necessario, dunque, interrogarsi su come la ricerca educativa possa cogliere le sfide che si pongono, per avanzare nuove idee, sviluppare agency professionale e progettare metodologie innovative centrate sull'apprendimento duale, che accompagnino la ridefinizione dei curricula in chiave capacitante e siano in grado di «“sostenere” l'individuo-cittadino-lavoratore verso il 2030 in linea con le Politiche dell'Agenda 2030» (Marcone, 2020b, 608).

Nel «tempo della complessità» (Ceruti, 2018), la formazione chiama in causa la capacità generativa della pedagogia di rifondare l'educazione, nonché la medesima pensabilità dell'umanità nella contemporaneità (Lo Piccolo & La Rosa, 2020, 120). Per rispondere al mutamento di saperi, processi sociali e culturali diventa fondamentale la capacità di costruire, in maniera aperta e dinamica, un

“sapere generativo” (Marcone 2020b). È proprio sullo sfondo della ritematizzazione della pedagogia come scienza dell’educare e dell’istruire (Margiotto, 2015) che si prefigura il compito della pedagogia come “*sistema generativo*” (Marcone, 2020b, 615) e come “*scienza di confine*” (cfr. Mannese, 2011, 2016; Mannese, Lombardi, 2018).

Ripensare gli ambienti di apprendimento per una nuova identità educativa

Nell’attuare il compito della pedagogia come sistema generativo, la complessità, quale orizzonte di una nuova identità educativa, si pone come criterio di formazione per l’acquisizione di un’autentica cittadinanza nell’attualità (Morin, 2002). In quest’ottica, si delinea una riconfigurazione del profilo delle agenzie educative, dell’idea di scuola, di contesto educativo, del modello educativo, nonché delle finalità che si perseguono e del tipo di metodologie qualificanti i processi di apprendimento. Una nuova identità educativa esige, dunque, la ridefinizione della progettazione didattica e il ripensamento degli ambienti di apprendimento.

Come sottolineato da Lo Piccolo e La Rosa, «le agenzie educative e formative sono luoghi di apprendimento ed esperienza dello sviluppo sostenibile» per la formazione di «soggetti attivi, critici, autonomi, consapevoli capaci di promuovere cambiamento e trasformazione» (2020, 129), dove l’educatore svolge una funzione di mediazione nei processi di apprendimento (Barth 2015). Ne consegue un’idea di scuola «laboratorio embrionale di cittadinanza e di democrazia» (Fabiano, 2020, 721), in grado di rispondere al bisogno formativo di ciascun soggetto persona (Xodo, 2003), che permetta l’espressione delle diverse energie (Baldacci, 2016, 21-27), attraverso percorsi di «integrazione, umanizzazione e formazione armonica per promuovere la realizzazione del suo potenziale assieme agli altri» (Lo Piccolo & La Rosa, 2020, 129-130) e la capacità di «affrontare criticamente lo “spirito” del proprio tempo» (Fabiano, 2020, 721). Ciò vuol dire assumere la finalità di coltivare l’umanità, ponendosi quale fonte di aiuto allo sviluppo e di sollecitazione alla ricerca in campi inesplorati, considerando che talvolta i talenti non si manifestano in maniera evidente (Montessori, 2002, 160). Il contesto educativo diviene quindi «un ambiente culturale ad ampio raggio, capace di agire con una didattica personalizzata, [...] di considerare il progetto di vita dello studente in cui rientra anche l’esperienza scolastica» (Lo Piccolo & La Rosa, 2020, 130). Si tratta della transizione da un tipo di educazione ricettiva ad uno creativo, che contraddistingue una scuola democratica (Dewey, 1949, 1956) che forma «soggetti con coscienza e spirito critico che condividono l’impegno costante verso la costruzione della società» (Spadafora, 2015) e che presuppone la considerazione degli «*individui nelle loro qualità distintive e uniche*», valorizzando la «profonda correlazione tra la dimensione cognitiva, affettivo-relazionale e comunicativa» (Lo Piccolo & La Rosa, 2020, 130). La finalità educativa e formativa risiede, pertanto, nella realizzazione della persona in termini di sviluppo personale possibile, che trova espressione nella competenza intesa come autonomia di riflessione, azione e decisione, in funzione del contesto (Maulini, 2006). La modalità per attualizzare tale finalità si individua nelle metodologie attive e cooperative in grado di promuovere scambio e negoziazione, consapevolezza di se e degli altri nonché di favorire una disposizione mentale dialogante con l’esperienza propria e altrui. In proposito, Lo Piccolo e La Rosa rimarcano la centralità dello sviluppo di «[...] una buona dose di sensibilità per le pratiche di cui ci si occupa nella quotidianità, attivando una doppia riflessione volta sia ad indagare la situazione, sia il proprio modo di apprendere o disapprendere dalla pratica esperienziale» (2020, 130).

Secondo le Indicazioni nazionali (Cfr. MIUR, 2018), ripensare i percorsi educativi richiede la ridefinizione della progettazione didattica e dell’ambiente di apprendimento, attraverso la determinazione di competenze chiave (sociali, digitali, metacognitive e metodologiche). In merito, sul piano europeo, la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 associa le competenze

chiave all'apprendimento permanente. I processi di insegnamento/apprendimento attenti al pensiero sistemico, alla complessità alla riflessione critica e alla partecipazione, contribuiscono allo sviluppo delle capacità trasversali (collaborazione, comunicazione, strategie di apprendimento, pensiero creativo e procedimento riflessivo) e alla formazione della persona nei contesti formali, informali e non formali, e sono orientati verso uno sviluppo sostenibile. Pignalberi ritiene che generando percorsi di apprendimento innovativi volti allo sviluppo delle *soft skills* per gli studenti e delle capacitazioni per i docenti, si promuova l'educazione allo sviluppo sostenibile (2020, 194-212). Si tratta, dunque, di 'apprendere il futuro' (Giovannini, 2018). I programmi dell'UNESCO (Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile 2020/2030 e conseguente *Global Program of Action*) e dell'*United Nations Economic Commission for Europe UNECE* (Strategia di Educazione allo Sviluppo Sostenibile) attribuiscono rilievo alla didattica attiva e motivante, a percorsi di formazione per i docenti sulla cittadinanza attiva, all'alleanza tra la scuola e il mondo extra-scolastico e alla dimensione *lifelong*.

Il longlife learning come strategia generativa dell'esperienza

Emerge come i percorsi di apprendimento innovativi si fondono sulla centralità delle competenze chiave e delle capacità trasversali, sostanziando una prospettiva *life-long/wide/deep learning* in seno alla quale possano valorizzarsi riflessività e contesti, per favorire la significatività e la generatività dell'esperienza.

In questa prospettiva, evidenzia Marcone, si delinea «un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente basata sul costrutto di competenza strategica per il *lifelong learning*, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi» (2020, 269). Tali comportamenti risultano strategici per la pensabilità del futuro nella *knowledge society* (Alberici, 2002) e muovono verso l'idea di un diritto all'apprendimento centrato sull'intero arco di vita, articolato in competenze riconosciute e certificate (Alessandrini, 2013) e connesso al diritto di cittadinanza.

La correlazione tra pensiero, contesto ed esperienza rende pedagogicamente importante il rapporto tra riflessività e processi formativi. In ottica riflessiva, il soggetto in formazione è alle prese con l'indagine circa la problematicità delle esperienze di vita. È a partire dai contesti che si può ricostruire la significatività dell'esperienza e imparare da essa. Imparare significa, dunque, imparare a pensare (Margiotta, 2015). Si impone «il valore generativo dell'esperienza» (Marcone, 2020, 283); riprendendo l'accezione di "generare" o mettere al mondo definita da Erikson (1950), «quale atto che unisce passione, competenza e pazienza» (Marcone, 2020, 283), così permettendo a ciò che si è generato di vivere e crescere (Giaccardi & Magatti, 2014). Mannese precisa che:

Il *pensiero attento o generativo* si sviluppa nella relazione, si struttura nel presente ma legge il passato per poter progettare il futuro, è per noi controllabile poiché consente di accedere alle informazioni senza un flusso indiscriminato, è generalizzabile poiché dà all'individuo la possibilità di recuperare le informazioni e di utilizzarle nei più differenti contesti, produce conoscenza genera la curiosità del sapere, crea legami poiché nasce in una relazione e dalla relazione stessa trae significato, potrebbe facilitare l'apprendimento profondo (2016b, 21-21).

L'azione diventa generativa grazie alla *competenza ad agire* (Sen, 2001), ovvero, come rimarcato da Costa (2016), è con «la messa in atto della nostra esperienza collettiva che [...] diviene [...] significato e senso della nostra identità e progettualità umana» (Marcone, 2020, 284). Il *longlife learning* in chiave generativa apre ad una trasformazione continua di se stessi, attraverso la possibilità di riacquiescere e dare valore al complesso di esperienze di apprendimento (Di Rienzo, 2019).

Emerge, dunque, la necessità di un nuovo paradigma, in grado di offrire un «dispositivo di definizione e di accertamento della valenza formativa delle varie esperienze umane, ovvero della loro capacità di ‘dar forma’, ovvero di qualificare i processi della vita (discipline, istituzioni, condotte, stili di vita, strategie, politiche), dispositivo che ne certifichi sostenibilità e generatività» (Marcone, 2020b, 615). In linea con tale impostazione, l’ipotesi che qui si discute è che per rispondere all’esigenza di educare alla cultura della democrazia possa essere eletto come campo il territorio, con le sue strutture e i suoi processi di funzionamento, le sue pratiche di relazione e di costruzione del senso, per la messa a punto di un dispositivo educativo di ricerca-intervento per l’orientamento, in grado di istituire uno spazio dialogico che connetta azione e riflessione, teoria e pratica, al fine di promuovere lo sviluppo della persona nei suoi legami di contesto, per la costruzione del sé, dei propri valori, della propria autostima e delle proprie strategie per affrontare la realtà quotidiana e lavorativa.

L’ARTE DI ESISTERE E LA FILOSOFIA DELLA CURA

Educare all’arte di esistere

Date queste premesse, il presente contributo si iscrive nel solco della riflessione pedagogica intorno alla ricerca dell’arte di esistere, evidenziando la natura dinamica, relazionale ed esperienziale dell’aver cura dell’esistenza. Il tentativo di illustrare in che modo sia possibile educare all’arte di esistere, impone di chiarire il significato dell’educazione e conduce l’attenzione su come stimolare la responsabilità di realizzare il processo di autoformazione.

Mortari (2019) definisce la ricerca dell’arte di esistere come capacità di dare senso al tempo e di condurre una vita autentica, sulla base della conoscenza della propria interiorità, che può realizzarsi solo attraverso il confronto con il mondo esterno.

L’arte di esistere è aver cura dell’esistenza. Intendendo la cura come qualità essenziale della condizione umana, il modo di esserci cui si deve dar forma, in una tensione continua per conservare, far fiorire e riparare la vita (Mortari, 2015), emerge come l’inconsistenza, l’esposizione al nulla e il continuo divenire costituiscano i tratti fondativi dell’umana condizione ontologica (Stein, 1977, 64). L’aver cura nasce, quindi, dall’esser mancante di una forma compiuta, gravati dal compito di divenire il proprio poter essere. L’esserci è immediatamente un esserci con gli altri, responsabilità per sé e per altri (Mortari, 2019, *ivi*). La cura di sé è chiamata a dare senso al tempo, trasformando il vivere in esistere. Ciò vuol dire non vivere il tempo così come accade ma dargli forma secondo direzioni e desideri meditati. Nell’esistere si compie, dunque, l’unità tra vita e pensiero. Il giusto orientamento dell’esserci si può trovare a partire dalla comprensione di se stessi.

In ragione della relazionalità, della vulnerabilità, della fragilità e dell’incompiutezza che caratterizzano la condizione umana, la cura è essenziale e irrinunciabile (Mortari, 2015, 2019a). La cura è una pratica, un’azione cognitivamente ed emozionalmente pregnante che si manifesta con gesti e parole, nutriti da pensieri e sentimenti. Ha luogo in una relazione di tipo asimmetrico e scaturisce dall’interesse per l’altro.

Assumendo la primarietà della cura di sé, emerge come non sia possibile insegnare direttamente l’arte di esistere, la quale non essendo posseduta per intero non si può trasferire. Ciò che è possibile, avverte Mortari, è far sperimentare percorsi di ricerca che l’esperienza ha rivelato essere significativi per la fioritura di senso del tempo del vivere. Questo si intende per educazione: l’aver cura di offrire ai giovani quelle esperienze che generano e alimentano il desiderio di apprendere le pratiche necessarie alla ricerca di ciò che consente di rendere autentico il proprio tempo; l’accompagnare il soggetto educativo nell’apprendimento dei metodi di ricerca ontogenetici attraverso la pratica dei quali si cerca il sapere essenziale. Riprendendo Foucault (2001), educare è offrire, facilitare, aver cura che l’altro

apprenda ad aver cura di sé (54): offrire all'altro esperienze significative rispetto ad ogni aspetto della persona, sul piano cognitivo, affettivo, etico, estetico e politico, per creare le condizioni che gli consentano di assumersi la responsabilità della propria formazione, intesa come il dare una forma il più possibile buona al proprio modo di esserci; facilitare l'altro nell'acquisizione delle capacità e nello sviluppo delle disposizioni alla base dell'attivazione del processo di autoformazione, quale cura di sé (Mortari, 2019, 15).

Foucault (1984) ha illustrato come la cura di sé richieda un'intensificazione delle relazioni sociali. Posto che una relazione è autentica quando riconosce la possibilità ai soggetti di assumersi la responsabilità della propria esistenza, nella relazione educativa, educare è, quindi, sollecitare ad assumersi la responsabilità di realizzare il processo di autoformazione, il compito di far fiorire direzioni di senso per dare forma al proprio tempo della vita.

Imparare ad aver cura di sé

Dare forma al proprio tempo della vita e ricercare orizzonti di senso alla propria esistenza significa, dunque, scegliere con autonomia e attuare con consapevolezza la direzione di senso del processo di autoformazione, per preservare, guarire o far fiorire l'esserci. Come si impara, dunque, ad aver cura di sé? È fondamentale imparare a conoscere se stessi e coltivare intenzionalmente un'energia vitale. Nell'ambito della filosofia della cura, si considera la teoria dell'educazione all'etica delle virtù proposta da Mortari, che richiama l'etica delle virtù di Socrate e Aristotele.

La direzione di senso del processo di autoformazione risiede nell'aver cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé, della propria forma di vita. La libertà di essere si realizza quando le direzioni dell'esserci sono autonomamente scelte e consapevolmente attuate. Significa costruire un centro interiore (Stein, 1962a, 52) che sia regia dei propri movimenti e da cui dipenda la libertà di essere. L'attività di una mente impiantata su se stessa dipende da sé ma è dialogica.

L'azione di cura può preservare l'esserci, ripararne le ferite o far fiorire la vita. Quest'ultima direzionalità connota la cura di sé socraticamente intesa (Platone, Apologia di Socrate, 30 B), ovvero, la ricerca di quelle condizioni esperienziali che consentono di concretizzare il nostro slancio alla trascendenza, quella chiamata all'ulteriore che ci fa avvertire la responsabilità di andare oltre ciò che è già dato, per portare a fioritura il meglio di noi.

Imparare ad aver cura dell'esistenza è un apprendimento difficile, che richiede di essere intenzionalmente coltivato. Inoltre, il sapere educativo si configura come nucleo dinamico che si costruisce in base all'esperienza, evolve, e nel trasformarsi, trasforma anche chi lo elabora (Mortari, 2019, 12). La ricerca della migliore forma possibile al proprio esserci richiede una decisione profonda; apprendere le tecniche dell'esistere è una condizione necessaria ma non sufficiente. Bisogna coltivare la passione per la formazione, per diventare il proprio essere possibile, passione che orienta ad impegnarsi per realizzare un valore (Stein, 1991, 186). Si tratta di un'energia vitale intenzionalmente coltivata per dare forma e per ricercare orizzonti di senso alla propria esistenza.

Per imparare ad aver cura di sé occorre imparare a conoscere se stessi (Platone, Alcibiade maggiore, 129 A), attraverso l'esercizio dell'autocomprensione, per acquisire consapevolezza di quella che Mortari (2019a) definisce come propria geografia interiore. Si tratta di comprendere convinzioni, emozioni e affetti che sottendono, alimentano e informano agire, esperienze e relazioni, nonché le potenzialità esistentive racchiuse nelle personali vocazioni (Valbusa, 2017).

La paideia socratica è, in effetti, pratica educativa, ed educare è un «processo di coltivazione dell'anima che promuove la fioritura delle diverse dimensioni esistentive della persona, considerata nella sua complessità» (Ivi, 310). In questa concezione, la cura dell'anima consiste nel coltivare le

virtù, quali fonti delle ricchezze necessarie alla vita. Il metodo maieutico, attraverso la pratica dialogica del cercare l'essenza delle virtù, sollecita ad apprendere un metodo di pensiero. Per la costruzione di una teoria dell'educazione all'etica delle virtù che sia centrata sulla ricerca del significato di ogni virtù e sull'agire secondo virtù, accanto al metodo maieutico socratico, Mortari pone il contributo aristotelico. Aristotele suggerisce che le virtù, in quanto abituale disposizione ad agire bene, possano essere apprese mettendole in atto. In complementarità con l'intellettualismo socratico che sollecita un continuo lavoro del pensiero, la teoria aristotelica interpreta le virtù come modi di essere. Ne deriva una teoria dell'educazione all'etica delle virtù proposta da Mortari che si focalizza sulla coltivazione del pensare «quello eidetico che cerca l'essenza e quello esperienziale che esamina il vissuto» (2020, 311). Questa teoria può costituire il fondamento teoretico di proposte educative finalizzate a sviluppare la capacità di esaminare in modo analitico e critico e apprendere la disposizione a esaminare l'esperienza attraverso la riflessione (2020, 311-312).

RIFLESSIVITÀ E NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

La significazione dell'esperienza

Il riconoscimento dell'importanza della cura di sé nella costituzione dell'adulità personale ha riaffermato il valore dell'autobiografia come approccio di ricerca e metodo formativo (Formenti, 2009). L'autobiografia costituisce uno strumento che sollecita l'ascolto e il rispetto nella relazione con gli altri e promuove *empowerment* personale.

L'approccio fenomenologico ha svolto un ruolo determinante nell'evidenziare come il pensiero riflessivo e la significazione dell'esperienza siano alla base della costruzione del sapere. Quali sono, dunque, i risvolti della presa di coscienza circa i propri processi di conoscenza, pensiero e azione, in termini di apprendimento? Si intende illustrare il valore della conoscenza come metacompetenza, quale strumento per imparare ad imparare, i risultati della trasformazione dell'apprendimento in competenza e il rilievo che assumono i contesti nel prendere forma delle competenze strategiche e dell'autodirezione nell'apprendere.

Al centro della formazione all'adulità c'è l'autoeducazione. Secondo Demetrio (1996), la riflessione su se stessi e con se stessi promuove e sviluppa capacità e autonomia. La pratica autobiografica apre a nuove prospettive di significato, favorendo lo sviluppo di una nuova percezione del sé, per riflettere circa l'uso della conoscenza e le condizioni alla base dell'apprendimento e della costruzione delle competenze (Sidoti & Di Carlo, 2020).

Come sostenuto dall'approccio fenomenologico, riflessività e attribuzione di significati alle proprie esperienze costituiscono processi che assumono rilievo nella costruzione del sapere. È dallo stato di incertezza e problematicità che si determina nel corso dell'esperienza che, secondo Dewey (1929, 1951), nasce il pensiero riflessivo. Ogni processo educativo teso ad una crescita della conoscenza esige uno stretto raccordo tra esperienza e pensiero, riflessione e pratica, attraverso l'osservazione ed una metodologia sistematica e consapevole. Interpretando la propria esperienza, si attribuisce significato al proprio apprendimento, generando nuova conoscenza attraverso la condivisione delle competenze possedute (Mezirow, 2003). La capacità di esaminare le decisioni prese, oltre a quella di riflessione critica, determina, inoltre, il valore e l'efficacia delle stesse decisioni (Pultorak, 2010). Il metodo fenomenologico trova il suo fondamento scientifico «sul ritorno alle cose stesse, ossia sul percorso che consente di risalire dai discorsi e dalle teorie pre-formulate all'essenza del reale» (Sidoti & Di Carlo, 2020, 48). Morin (1989) pone l'accento su come la conoscenza intervenga anche durante il dispiegarsi delle dinamiche di conoscenza, pensiero e azione, oltre che a posteriori. Ciò vuol dire che è possibile collocare il proprio punto di vista nella sfera del meta-punto di vista (riflessivo), per

poi tornare al punto di vista pilota, avendo maturato riflessività, quindi trasformando conoscenza, pensiero o azione in funzione della presa di coscienza (215).

Ne discende che ogni conoscenza si configura come meta-competenza, in quanto «strumento flessibile, adattivo, strategico, capace di permettere ad ogni persona di apprendere ad apprendere in una prospettiva di formazione continua» (Sidoti & Di Carlo, 2020, 49). Il costrutto di metacompetenza consente di costruire i propri percorsi di conoscenze, assumendosene la responsabilità degli orientamenti, integrando in modo congeniale apprendimenti formali, non formali ed informali, lungo tutto il corso della vita (Montedoro & Pepe, 2007). L'apprendimento diventa competenza quando mette in azione la conoscenza, prefigurando la generazione di nuove conoscenze (Alessandrini, 2007). Come evidenziato da Sidoti e Di Carlo (2020), riprendendo Montedoro (2004), la capacità di costruire nuove competenze si inserisce in un processo di evoluzione individuale che, in un orizzonte aperto, crea le condizioni per la messa in gioco delle proprie capacità e la ridefinizione della propria dotazione di strumenti di conoscenza ed azione.

Il costrutto di metacompetenza prospetta nuove visioni della formazione e della conoscenza che acquisiscono particolare rilevanza in prospettiva della cittadinanza attiva. A tale costrutto, Quaglino (2002) aggiunge il concetto di competenze strategiche, per evidenziare come l'apprendimento, nel quadro di una dimensione sociale e organizzativa che funge da cornice di senso, quando si connota per riflessività nell'azione, flessibilità, autonomia, valutazione della complessità, si qualifica come autodiretto, riflessivo e trasformativo.

L'autodirezione nell'apprendere

Quali sono i punti di forza e le opportunità associati all'apprendimento autodiretto, riflessivo e trasformativo? La letteratura sull'argomento evidenzia i meccanismi che si innescano nel processo educativo, a livello di pensiero e di azione, rimarcando l'importanza della relazione educativa e dei contesti di apprendimento ed interrogandosi sulle finalità dell'autodirezione e sulle potenzialità e i limiti dell'acquisizione e dell'esercizio di responsabilità nei processi di apprendimento.

In *Self-directed Learning*, Knowles (1975) sostiene che l'autodirezione nell'apprendere è meta-apprendimento. Ponendo la questione del formarsi da sé e anticipando la formulazione della competenza chiave "imparare ad imparare", Knowles evidenzia come l'atteggiamento attivo nella relazione educativa favorisca un apprendimento più stabile ed efficace. Come sottolineato da Ruiz de Zarobe (2005), il più significativo vantaggio dell'autodirezione si individua nella ridefinizione dei ruoli nella relazione educativa: il ruolo attivo di chi apprende consente di finalizzare il processo a propri bisogni e obiettivi, mentre chi insegna svolge un ruolo di orientamento e promozione dello sviluppo dell'autonomia personale. Chi apprende si rende responsabile, esercita controllo, in virtù di un elevato livello di motivazione interna e di impegno nel costruire significati nuovi, attraverso la riflessione critica e le pratiche collaborative. Riconosce, rafforza e migliora le proprie strutture di conoscenza (Garrison, 1993), anche 'educando cognitivamente' habitus già in essere, come evidenzia Baldacci (2012), mediante riconfigurazioni e sostituzioni di forme mentali e comportamentali (Sidoti & Di Carlo, 2020).

Nella sua riflessione, Knowles (1975) affronta il tema dell'opportunità per ciascuno di perfezionare le proprie capacità nonché della possibilità di migliorare le esperienze dei soggetti in apprendimento. A sistemizzare ulteriormente il ragionamento interviene il modello *Personal Responsibility Orientation* (PRO) di Brockett and Hiemstra (1991) individuando analogie e differenze tra l'apprendimento autodiretto, quale metodo di istruzione, e il soggetto che si autodirige, quale complesso di caratteristiche di personalità.

Diventare responsabile del proprio processo di apprendimento significa essere in grado di affermare e riconoscere propri pensieri e azioni. Rispetto ai propri bisogni formativi, tuttavia, difficilmente si ha piena consapevolezza (Bochicchio, 2012) ed è qui che si rileva il limite del modello. Knowles ribadisce, invece, che la pratica trasformativa del sé ha luogo nella relazione con gli altri, dentro specifici contesti di apprendimento. Sull'argomento, interviene Quaglino (2004) specificando che l'autodirezione si realizza quando il soggetto è in grado di partecipare, interagire, dialogare, confrontarsi. Quaglino puntualizza, inoltre, che la finalità dell'apprendimento autodiretto attiene alla conoscenza e alla cura di sé e corre lungo «un doppio binario didattico-pedagogico: apprendimento di Sé e apprendimento da Sé» (Sidoti & Di Carlo, 2020, 51). Nell'esercizio pedagogico di reinterpretare e riposizionare il rapporto tra il sé e il mondo (Romeo, 2014), l'apprendimento di sé stimola l'autonomia nell'affrontare le situazioni (Bochicchio, 2014). Nello sviluppo della capacità di restituire senso e prospettiva alla biografia personale, «il soggetto impara ad auto-imparare divenendo protagonista del personale progetto esistenziale di crescita lungo tutto l'arco della vita» (Sidoti & Di Carlo, 2020, 51).

PERCORSI DI ORIENTAMENTO NELL'ESPERIENZA DELL'OSSERVATORIO

Riprendendo le argomentazioni teoriche illustrate nei paragrafi precedenti, intendo proporre all'attenzione un'esperienza progettuale che, fondandosi sugli studi e le ricerche intorno ai temi della cura, della riflessività e della narrazione autobiografica, si informa dei principi cardine dell'educazione alla cittadinanza nella prospettiva educativa 2030. Il percorso progettuale in questione esemplifica un tentativo di attuare l'educazione alla cittadinanza attraverso l'offerta di esperienze volte alla fioritura di modi di essere autodeterminati, prevedendo l'utilizzo di strumenti concepiti a partire dalla centralità del processo di significazione della realtà narrativa individuale (Savickas et al., 2009).

Tale impostazione caratterizza la proposta educativa che nell'anno scolastico 2018/2019 è stata messa in campo dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, centro di Ricerca di Ateneo attivo dal 2011 sotto la responsabilità scientifica di E. Mannese, coinvolgendo sei scuole della provincia di Avellino. Il progetto si intitola **ORIENTAinTEMPO** e costituisce una ricerca educativa in quanto prevede la promozione di un percorso educativo, oggetto di uno studio quali-quantitativo teso a comprendere cosa emerge dalle attività proposte e come si qualifica la loro efficacia.

In questa direzione, è stato stipulato un Accordo di Rete che ha coinvolto, oltre all'Osservatorio, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania e sei Istituzioni Scolastiche di Istruzione Secondaria di I grado del territorio Irpino, per la realizzazione di un modello di orientamento integrato e la costituzione della "Rete per la ricerca didattica e la realizzazione di percorsi di orientamento". Nell'ottica di promuovere una didattica attiva e laboratoriale, per la conduzione degli interventi orientativi è stato predisposto e applicato un apposito programma, concepito come kit per i docenti, quale traccia logico-operativa di schede e di storie per affrontare in maniera adeguata e per gradi progressivi di approfondimento, alcune delle tematiche legate alla dinamica della scelta. Tale programma si pone l'obiettivo di stimolare la riflessione metacognitiva su alcune dimensioni e dinamiche che si attivano nel momento della scelta, spesso in maniera inconsapevole negli studenti. Il progetto pilota ha previsto moduli di attività rivolti agli alunni delle scuole partecipanti, finalizzati alla realizzazione di percorsi per l'orientamento formativo attraverso la costruzione di progetti personalizzati che hanno assunto come fondamento scientifico gli studi sulla narrazione e sull'analisi esistenziale. La progettazione dei moduli di attività si è inserita all'interno di un progetto di ricerca più ampio e articolato che ha previsto l'utilizzo di metodologie quantitative e qualitative, in grado di

coniugare la duplice esigenza di provare a rilevare i bisogni orientativi per fotografarli e riprodurli fenomenologicamente attraverso l'esplorazione dell'identità narrativa dei soggetti in transizione, e quella di operare una prima analisi della domanda degli studenti partecipanti, in termini anche di analisi del senso che le azioni di orientamento assumono per i soggetti e della ricaduta che quelle azioni hanno sul loro vissuto.

ORIENTAinTEMPO è un progetto di ricerca-azione, risultato di un processo di analisi dei bisogni coordinato dall'Osservatorio, e articolatosi in sessioni informative e consultive che hanno coinvolto Dirigenti Scolastici e docenti referenti. Durante la prima fase di lavoro sono state definite le priorità comuni di lavoro per un sistema realmente integrato, in grado di convogliare tutte le potenziali risorse utili; la seconda è stata dedicata, invece, alla realizzazione di un focus group per la condivisione di strategie, metodologie e strumenti di intervento, in vista della formazione di una comunità professionale, in funzione di bisogni territoriali emergenti. È emerso che le pratiche orientative tendono a non contemplare interessi, competenze e progettualità degli studenti, vedono talvolta in difficoltà operative i docenti a causa di un senso di inadeguatezza percepito nell'occuparsi di aspetti legati a dimensioni psicologiche e finiscono per limitarsi indirizzare quasi esclusivamente sulla base del rendimento scolastico: gli studenti considerati bravi verso scuole superiori ritenute generalmente più impegnative (licei), e così a seguire per gradi progressivi di impegno; pertanto, gli studenti con basso rendimento scolastico vengono indirizzati, di solito, verso scuole superiori pregiudizievolemente ritenute meno impegnative dal punto di vista dello studio (istituti professionali).

Il lavoro di progettazione che ne è derivato interviene su due livelli. La prima fase ha assunto come obiettivo la rilevazione dei bisogni orientativi. Si è sostanziata nell'implementazione di tre moduli: *Preparare* con percorsi di didattica orientativa tra progetti di continuità e curricula verticali; *Sostenere* nei processi decisionali con l'informazione orientativa; *Accompagnare* nelle scelte e verso gli sbocchi occupazionali collegati ai diversi percorsi formativi scolastici. Ciascun modulo si è articolato in interventi tesi a favorire l'introduzione di approcci innovativi nell'ambito dell'orientamento, funzionali allo sviluppo delle competenze che possono consentire a studentesse e studenti di affrontare processi di scelta consapevole dei percorsi formativi e di vita.

Il modulo *Preparare* è finalizzato a preparare lo studente a gestire il proprio processo di auto-orientamento, sviluppando le meta-competenze per un'attivazione consapevole. Gli obiettivi sono costruire e/o potenziare le risorse del singolo in apprendimento, valorizzare ed esplicitare l'aspetto formativo delle discipline negli interventi quotidiani in classe e tramite percorsi di studio multidisciplinari, istituire continuità tra i diversi cicli scolastici, per un apprendimento significativo basato sulla riflessione di sé per la generazione di stimoli, estensioni dell'esperienza personale, capacità di autovalutazione e assunzione di responsabilità.

Il secondo è finalizzato a *sostenere* i processi decisionali che interessano lo studente in specifiche circostanze del proprio percorso, dando origine a diversi tipi di transizioni psicosociali. Si articola in azioni di informazione per la conoscenza del percorso scolastico successivo, delle strutture scolastiche, delle offerte formative e professionali del territorio, del mondo del lavoro e delle innovazioni economiche; di attivazione per lo sviluppo delle vocazioni con metodologie laboratoriali; di consulenza specialistica.

Il modulo *Accompagnare* si propone di favorire lo sviluppo della capacità di gestire in modo autonomo ed efficace il proprio processo di orientamento, sulla base di una preparazione generale a livello di atteggiamenti, metodi, competenze trasversali, informazioni e della dotazione di un insieme di competenze specifiche finalizzate, in parte, ad auto-monitorare in itinere le esperienze formative e lavorative in cui ci si trova coinvolti ed, in parte, a progettarne l'evoluzione, cioè a costruire lo sviluppo della propria storia.

Attraverso gli strumenti dell'intervista autobiografica "guidata" e del colloquio orientativo, la seconda fase del progetto mira ad esplorare alcune aree considerate centrali nella costruzione di percorsi orientativi. L'intervista autobiografica "guidata" è tesa a sollecitare l'elaborazione di *Life stories*. La conduzione è stata realizzata facendo ricorso nella prima fase a rilanci delle verbalizzazioni spontanee dell'intervistato, per poi porre al soggetto quesiti inerenti le ipotesi di ricerca; la seconda parte, di tipo strutturato, si articola in tre aree da esplorare: affettiva, cognitiva e relazionale, al fine di rilevare le variabili ritenute centrali per l'orientamento scolastico-professionale in età preadolescenziale: auto-valutazione delle capacità, valori professionali, aspetti critici dell'adattamento sociale, immagine di sé reale e ideale, auto-efficacia. Le domande mirano ad indagare l'impatto dell'esperienza scolastica in termini di acquisizione e potenziamento delle competenze di base e trasversali per l'orientamento, delle competenze chiave della cittadinanza e delle *life skills*.

Posto che la realtà educativa è un sistema profondamente complesso, da analizzare e descrivere secondo una logica sia deduttiva che interpretativa, la tipologia di ricerca scelta integra modalità qualitative o "idiografiche" e modalità quantitative o "nomotetiche". Sul piano del trattamento del materiale empirico, ne conseguono due livelli di analisi dei dati e di interpretazione dei risultati. Il materiale empirico da esaminare consta, infatti, da un lato, di informazioni rilevate attraverso la compilazione di schede operative, la realizzazione di documenti prodotti durante il coinvolgimento degli studenti alle attività e la somministrazione delle sezioni strutturate dell'intervista e, dall'altro, di informazioni rilevate tramite l'osservazione esperienziale, i testi elaborati dagli studenti, i materiali prodotti dall'intervista non strutturata e dal colloquio orientativo. Le informazioni rilevate secondo modalità di indagine strutturate saranno oggetto di costruzione di una matrice dati, sulla base della quale si procederà alla descrizione dei fattori tramite analisi monovariata e ad un tentativo di spiegazione delle correlazioni di variazione tra fattori tramite analisi bivariata. L'analisi dei testi sarà affrontata, invece, privilegiando approcci comprendenti, finalizzati alla comprensione del significato dei comportamenti dei soggetti e dei testi da loro prodotti, facenti capo ai filoni dell'ermeneutica e della fenomenologia.

Sulla base dell'analisi dei dati raccolti si intende verificare effetti e impatti dell'orientamento in fase precoce in riferimento ai percorsi di maturazione delle scelte in età preadolescenziale, per sviluppare un modello che sia replicabile nonché scalabile in altre aree territoriali. L'interpretazione dei risultati mira a render conto di qual è stata l'efficacia educativa delle diverse attività per la promozione e lo sviluppo dell'orientamento dei partecipanti.

CONCLUSIONI

Alla luce della ricerca empirica condotta sul percorso di orientamento brevemente descritto, sebbene l'analisi dei dati sia ancora in corso e il quadro dei risultati non sia ancora completo, si può affermare che azioni educative volte alla promozione della cura di sé, allo sviluppo della riflessività e all'esercizio narrativo di tipo autobiografico sono possibili e praticabili, a condizione di spogliarsi di ogni presunzione e pretesa di indirizzare verso percorsi precostituiti, bensì di offrire contesti positivi, esempi e modelli, proporre esperienze in cui fare pratica dell'imparare ad imparare, del 'come' pensare, allenandosi e modellandosi mediante una disamina critica continua circa la dotazione e la ricerca di risorse (interne ed esterne) da attivare per mobilitare le proprie energie e tendere all'autoformazione, innescando così un circuito virtuoso lungo tutto l'arco di vita, per gestire i vincoli che condizionano la propria sfera d'azione e provare a trasformare i rischi in opportunità. In questa ottica, la formazione dovrebbe garantire a tutti il diritto di istruirsi, educarsi e formarsi secondo le proprie attitudini e capacità, di esprimersi in piena libertà, con spirito critico e creativo, di arricchire

la propria umanità, non tendendo verso modelli predefiniti ma valorizzando le emozioni e la libertà di ciascuno nel partecipare alla cittadinanza planetaria in modo attivo e responsabile.

Una concezione di cittadinanza basata su responsabilità e partecipazione richiama il rapporto tra educazione e democrazia rimarcato da Dewey nonché la lezione della Grecia classica ed è alla base dell'impegno sottoscritto nel 2015 dai 193 Paesi dell'ONU. Dall'Agenda 2030 emerge, infatti, un'idea di formazione che può contribuire a elaborare una definizione di Bildung significativa per il XXI secolo. «La Bildung rimanda al “prendere forma” del soggetto, in modo libero, autonomo e critico grazie alle relazioni con la Kultur» (Di Bari, 2020, 224).

In questo senso, la formazione è all'origine dello sviluppo autentico, ovvero “sostenibile” e umano. Nell'epoca della postmodernità, il soggetto-persona ha bisogno di orientarsi, di essere in grado di direzionare la propria esistenza anche di fronte alle incessanti trasformazioni in corso e alla precarietà di contesti segnati dall'incertezza, dalla frammentarietà e della liquidità. In questo scenario, per “abitare il disincanto”, come suggerisce F. Cambi (2006), occorre acquisire consapevolezza della propria finitezza e della propria “gettatezza” per progettare una vita autentica, all'insegna del rispetto e della responsabilità verso se stesso, verso l'altro e verso il mondo.

Il ripensamento dei percorsi educativi può accompagnare, dunque, il radicale ripensamento del paradigma sociale e culturale attuale, ridefinendo strumenti, ambienti, tappe e leve strategiche in vista di un'istruzione e di una formazione permanente. Emerge quanto sia essenziale creare una corrispondenza tra la qualità dell'istruzione tesa all'acquisizione di un sapere generale, costitutivo della formazione di un cittadino e di un sapere complementare, alla base della formazione legata al lavoro (Sidoti & Di Carlo, 2020). L'interazione tra la realtà dell'istruzione e quella del lavoro può essere foriera di ambienti di apprendimento efficaci ed efficienti, luogo di esperienze di apprendimento situato per una formazione permanente.

Alla pedagogia spetta, pertanto, la promozione di strategie per formare l'uomo nella contemporaneità, fornendogli gli strumenti per comporre di senso il suo tempo e farsi cittadino responsabile e partecipe nella vita sociale planetaria.

BIBLIOGRAFIA

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori.
- Alessandrini, G., (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Alessandrini, G. (2013). Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea. In L. Casano, U. Buratti & L. Petruzzo (eds), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n 13*. (pp. 6-17) Adapt, University Press.
- Arendt, H. (1951). *Le origini del totalitarismo*, trad. it., Einaudi, Torino 2004b.
- Arendt, H. (1958). *Vita activa*, trad. it., Bompiani, Milano 1997.
- Arendt, H. (1963). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2007.
- Arendt, H. (2003). *Responsabilità e giudizio*, trad. it., Einaudi, Torino 2004a.
- Ariemma, L. (2013). *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», n. 1.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Baldacci, M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, 3, 21-27.
- Balzano, V. (2020), Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica nella tarda modernità per la costruzione del cittadino responsabile, *Formazione & Insegnamento XVIII – 1*, pp. 451-465.
- Bauman, Z. (2001). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, trad. it., Il Mulino,

- Bologna 2002.
- Barth, M. (2015). *Implementing sustainability in higher education: learning in an age of transformation*. London: Routledge.
- Bochicchio, F. (2012). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma.
- Bochicchio, F. (2014). *Autoformazione*, in G.P. Quaglino, *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Cortina, Milano.
- Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Cortina, Milano.
- Briceag, B. (2020). L'educazione alla cittadinanza: il ruolo dei servizi educativi zero-sei, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, n. 5, 67-72.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2020). Integrating Service Learning and Digital Technologies: Examining the Challenge and the Promise. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 43-65.
- Brockett, R.G., Hiemstra R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London.
- Brunila, K., Lundahl, L. (eds). 2020. *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Buonauro, A., Domenici, V. (2020). Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro, *Sapere pedagogico e Pratiche educative* n. 5, pp. 55-65.
- Callari Galli, M., (2003). *Analisi culturale della complessità*. In M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti (eds.), *Formare alla complessità*, Carocci, Roma.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*, UTET, Torino.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La Formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1949, 1956). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Monticelli, R. (2010). *La questione morale*, Cortina, Milano.
- De Monticelli, R. (2015). *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Torino.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Di Bari, C. (2020). Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 12, n. 19, pp. 223-243.
- Di Rienzo, P. (2019). Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali. In G. Aleandri (Ed.). *Lifelong and lifewife learning and education: Spagna e Italia a confronto*. (pp.183-196). RomaTre Press.
- Ekanayake, K., Shukri, M., Khatibi, A., Azam, S.M.F. (2020). Global Citizenship Education Practices and Teacher Education: A Review of Literature, *Journal of Education, Society and Behavioural Science* 33(6), pp. 36-47.
- Erikson, E. (1950). *Infanzia e Società*. Armando editore.
- Estelles, M., Fischman, G.E. (2020). Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015566, pp. 1-14.
- Fabiano, A. (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale, *Formazione & Insegnamento XVIII – 1*, pp. 720-728.
- Formenti, L. (2009). (ed.), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erikson,

Trento.

Foucault, M. (1984). *La cura di sé*. Tr. it. Feltrinelli, Milano, 1996.

Foucault, M. (2001). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Tr. it. Feltrinelli, Milano, 2003.

Garrison, D.R. (1993). An analysis of the control construct in self-directed learning. In Long H.B., (ed.). *Emerging Perspectives of Self-directed Learning*, Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, Norman, OK, pp. 27-44.

Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*, Sage, London.

Giaccardi, C., Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Feltrinelli.

Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari.

Grimaldi, A., Porcelli, R., Rossi, A. (2015). *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, Available at: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/1054>.

Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*, trad. it., Longanesi, Milano 1976.

Heidegger, M. (1975). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, trad. it., Il Melangolo, Genova 1999.

Holmes, C., (2020). A Call for Critical Citizenship Education, *Iowa Journal for the Social Studies*, pp. 5-39.

Istat (2020). Comunicato Stampa - Occupati E Disoccupati (Dati Provvisori), periodo di riferimento: luglio 2020, data di pubblicazione: 01 settembre, <https://www.istat.it/it/archivio/246039>.

Israfilov, N., Borisova, O., Kartashova, O., Davydova, N., Biserova, G., Gryaznukhin, A. (2020). Motivation and Employee Effectiveness in Online Learning Environments: Leadership Strategies of New Generation and Emotional Intellect, *International Journal of Emerging Technologies in Learning - iJET* – Vol. 15, N. 9, pp. 258-279.

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York.

Lo Piccolo, A., La Rosa, V. (2020). Per una formazione sostenibile: l'educazione trasformativa dell'uomo *complexus* tra narrazioni, intelligenze multiple e creatività, *Formazione & Insegnamento XVIII* – 1, pp. 119-131.

Luisi, D. (2020). Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo, *Formazione & Insegnamento XVIII* – 1s, pp. 145-154.

Manfreda, A. (2020). Educare alla cittadinanza: una questione di partecipazione. Il contributo della ricerca educativa orientata alla promozione delle comunità, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, n. 5, pp. 75-91.

Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Multimedia, Lecce.

Mannese, E. (2016a). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa, *Pedagogia Oggi*, Siped, vol. 1, pp. 214-225.

Mannese, E. (2016b). *Saggio breve per le nuove sfide educative*, Pensa Multimedia, Lecce.

Mannese, E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.

Mannese, E., Lombardi, M. G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*, Pensa Multimedia, Lecce.

Marcone, V.M. (2020a). L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore, *Lifelog, Lifewide Learning*, Vol. 16, n. 35, pp. 269-288.

Marcone, V.M. (2020b). La formazione duale: sostenibilità vs generatività, *Formazione & Insegnamento XVIII* – 1, pp. 607-617.

- Marej, K. (2020). Creating impact in citizenship education by transformative research. Indications for professionalization, *Journal of Social Science Education* Vol. 19, N. 2, pp. 24-46.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2017). *La formazione dei talenti*. Roma: Carocci.
- Maulini, C. (2006). *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*. Bologna: Anicia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano.
- MIUR, (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma.
- Montedoro, C. (2004). Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche. In C. Montedoro (ed.), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano.
- Montedoro, C., Pepe D. (2007). (eds.). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma.
- Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. A. Scocchera (ed.). Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, trad. it. parziale di *La Méthode III. La connaissance de la connaissance/1*, Paris-Seuil, 1986, 215.
- Morin, E. (2002). *Il Metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della cura*, Cortina, Milano.
- Mortari, L. (2019a). *Aver cura di sé*, Cortina, Milano.
- Mortari, L. (2019b). *MelArete. Vol 1: Cura etica e virtù*, Vita e pensiero, Milano.
- Mortari, L., Valbusa, F., (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica, *Studi sulla Formazione*: 23, 301-318.
- Pereira, O.P., Costa, C.A., (2020). The service learning based education: Experiential pedagogical practice, *International Journal of Commerce and Management Research*, Vol. 6, Issue 1, pp. 24-30.
- Pignalberi, C., (2020). Apprendere il futuro (To learn the future). L'impegno e la coerenza della scuola per la definizione di percorsi educativi nella prospettiva 2030, *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno X – n. 30, pp. 194-212.
- Platone, (2000). *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano.
- Pultorak, E.G., (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first century teachers and students*, Rowman & Littlefield Education, New York.
- Quaglino, G.P. (2002). Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere. In C. Montedoro (ed.), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Quaglino, G.P. (2004). (ed.). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rezer, T. (2020). Practice-Oriented Training as a Mechanism of Development of Professional Potential of Students of Higher Education in Russia and Abroad: Historical and Social aspect, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 392, pp. 41-46.
- Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio del 21 novembre 2008, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*.
- Romeo, F.P. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (LE).
- Rossi, F. (2020). La costruzione e la valutazione delle competenze chiave per la cittadinanza in Italia, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*.
- Ruiz De Zarobe, Y. (2005). *Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad*, in «Didáctica (lengua y literatura)», 9, 183-194.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Scandurra, S.A. (2020). Occupazione, Occupabilità e Sistema Duale: il valore pedagogico e formativo del lavoro, *SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia*, Anno XII, n. 11, gennaio – giugno, pp. 123-137.
- Sen, A.K. (2001). *Development As Freedom*. Oxford University Press.
- Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita, *Lifelong Lifewide Learning*, VOL. 16, N. 35, pp. 93 – 109.
- Sidoti, E., Di Carlo, D. R., Riflessività e narrazione autobiografica per una cittadinanza digitale, *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno IX – Numero 26, pp. 47-55.
- Spadafora, G. (2015b). *L'educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Stein, E. (1962a ed. ted.). *Essere finito ed essere eterno*, Tr. it. Città Nuova Roma 1999.
- Stein, E. (1962b ed. ted.). *Natura persona mistica. Per una ricerca cristiana della verità*, Tr. it. Città Nuova Roma 1999.
- Stein, E. (1991 ed. ted.). *Introduzione alla filosofia*, Tr. it. Città Nuova Roma 2001.
- Stein, E. (1997 ed. ted.). *Il mistero della vita interiore*. Tr. it. Queriniana, Brescia 1999.
- Sultana R.G. (2020). Lavoro significativo, vite soddisfacenti. L'orientamento professionale ha un ruolo da svolgere, *Lifelong Lifewide Learning*, Vol.16, n. 35, pp. 7 – 24.
- Tamarro, R., Iannotta, I.S., Ferrantino, C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere, *Lifelong Lifewide Learning*, Vol.16, n. 35, pp. 25 - 36
- Trevarthen, C. (1993). Le emozioni nell'infanzia: regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali. In C. Riva Crugnola (ed.), *Lo sviluppo affettivo del bambino. Tra psicoanalisi e psicologia evolutiva*, Cortina, Milano, 73-108.
- Triwantor, Darmawan C., (2020). Formation of Young Generation Character in Industrial 4.0 Era Using Role Model, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 418, pp. 350-355.
- Ukpokodu, O.N. (2020). Marginalization of Social Studies Teacher Preparation for Global Competence and Global Perspectives Pedagogy: A Call for Change, *Journal of International Social Studies*, v. 10, n. 1, pp. 3-34.
- Valbusa, F., (2017). *Divenir se stessi. Unicità e vocazione*. QuiEdit, Verona.
- Waddell, M., (1998). *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Winnicott, D.W. (1996). *Bambini*, trad. it., Cortina, Milano 1997.
- Zaika, L.A. (2020). Modern competences of the teacher of the 21st century, *International Research Conference on Technology, Science, Engineering & Economy*, February 28th, 2020 Section 2. Pedagogy, Language And Culture In Education, pp. 17-23.

Pedagogia del patrimonio come educazione alla cittadinanza. Scuola e università per un museo della città 4.0

Heritage education and citizenship. School and university design a 4.0 city museum

Antonella Trotta*, Rita Ventre**

Università di Salerno, Italia, atrotta@unisa.it*
Università di Perugia, Italia, rita.ventre@hotmail.it**

ABSTRACT

La centralità del tema della sostenibilità nelle *Linee guida sull'educazione civica* appena emanate dal Ministero dell'Istruzione in accordo con gli indirizzi del programma europeo *Agenda 2030*, è l'occasione irrinunciabile per ripensare il ruolo dell'insegnamento scolastico della storia dell'arte come pedagogia del patrimonio: educare alla cura dei territori, alla responsabilità sociale e civile della conoscenza, della tutela e della valorizzazione del patrimonio come bene comune in un orizzonte reale di sviluppo sostenibile (economico e culturale), di investimento corretto delle risorse, di inclusione, di relazioni e di scambio, di benessere e qualità della vita, è il contributo concreto all'urgenza formativa della cittadinanza del XXI secolo. Ma quali metodi, quali tecniche, quali pratiche possono iscriverne efficacemente la storia dell'arte in questa prospettiva? *Patrimonio al futuro. Progettiamo un museo della città 4.0* suggerisce un modello di buone pratiche di collaborazione tra scuola, università e imprese per trasmettere valori di cittadinanza e immaginare il futuro sostenibile di città e territori.

ABSTRACT

The centrality of sustainability in the *Linee guida sull'educazione civica* just issued by the Ministry of Education in accordance with the guidelines of the European Agenda 2030 program, is an opportunity to rethink the role of teaching art history at school heritage pedagogy: educating to take care of the territories, to the social and civil responsibility of knowledge, of the protection and enhancement of heritage as a *common resource* in a real horizon of sustainable development (economic and cultural), of the correct investment of resources, of inclusion, of relationships and exchange, of well-being and quality of life, is the concrete contribution to the formative urgency of 21st century citizenship. But which methods, which techniques, which practices can effectively inscribe the history of art in this perspective? *Patrimonio al futuro. Progettiamo un museo della città 4.0* suggests a model of good practices of collaboration between schools, universities and businesses to transmit citizenship values and imagine the sustainable future of cities and territories.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Art History; Teaching art history at school; Civic education; Heritage education
Storia dell'arte; Didattica della storia dell'arte, Educazione alla cittadinanza; Pedagogia del patrimonio

INTRODUZIONE

Quello che voglio dire è che quando viviamo, fra le cose che ci capitano a tiro, non importa quali siano, si formano dei collegamenti, e quindi nascono dei significati, nel modo più naturale. Non c'entra l'essere intelligenti o stupidi. Conta solo se uno vede o non vede con i propri occhi.

–Lei è molto intelligente signor Hagita.

Hagita scoppiò in una grossa risata.

Murakami Aruki, *Kafka sulla spiaggia*, 2002

Il pubblico dell'arte non è mai stato così numeroso: ma per quanti l'esperienza della visita ai musei e alle collezioni d'arte o di archeologia, ai centri storici delle città e ai parchi archeologici, alle mostre d'arte antica e contemporanea, è davvero appagante? Malgrado l'impegno delle istituzioni ad individuare esigenze e necessità dei visitatori per garantire la massima partecipazione attraverso il miglioramento della gestione dei siti, la progettazione di servizi efficaci, la programmazione di una più ampia offerta culturale e la sperimentazione di buone pratiche di educazione e comunicazione, l'aumento del numero dei visitatori non corrisponde all'intensificazione del piacere della visita, soprattutto per quanto riguarda il pubblico più giovane. Nel 2017, i dati incoraggianti sull'affluenza del pubblico dei musei, monumenti e aree archeologiche statali ad una lettura attenta si sono rivelati tutt'altro che rassicuranti: per il *report* del MiBact, in Italia il pubblico dell'arte è costituito per lo più da turisti (stranieri) e la porzione occupata dai giovani nel grafico che descrive l'indubbio incremento degli ingressi è assai esigua.

PERCHÈ INSEGNARE STORIA DELL'ARTE?

Se le mostre richiamano folle disposte ad affrontare lunghe code per partecipare all'epifania di capolavori, spesso esposti in percorsi (criticamente e culturalmente) semplificati ma adatti a strategie di marketing ben congegnate, i musei pubblici (tranne rare eccezioni, come gli Uffizi o i Musei Vaticani) sono pressoché deserti malgrado conservino opere e artisti fondamentali per la storia della cultura. Secondo il rapporto di Federculture (2018), la maggioranza degli italiani diserta i luoghi del patrimonio culturale a meno che non offrano servizi – il caffè o il ristorante, sedute accoglienti e wifi gratuito – o attività che trasportino l'esperienza della visita dalla dimensione del “vedere” (considerata noiosa e passiva) a quella (più attraente e partecipante) del “fare”. In questa prospettiva le istituzioni hanno investito sull'«accessibilità digitale»: informare e divertire con le applicazioni digitali, che consentono di personalizzare i contenuti (per lingua, età, formazione e interessi), di aggiungere informazioni (sulla provenienza degli oggetti, sulla storia del sito e sulla sua fortuna nella letteratura e nel cinema), di arricchire il percorso (rendendo “presenti” oggetti in restauro, in deposito o di solito disponibili solo per le ricerche degli specialisti, perduti per sempre oppure conservati dall'altra parte del mondo) e di monitorare i tempi e i modi della visita per favorire nuove occasioni di “ingresso”, sembrano incoraggiare il pubblico a valutare musei, aree archeologiche e monumenti come un'alternativa credibile per il tempo libero. Inoltre, il nuovo paradigma con cui la rete ha superato il web 2.0, l'espansione dei rimandi incrociati nel flessibile processo di comunicazione dei social network e la possibilità di creare nuove comunità di conoscenza, aperte al contributo di tutti e alla condivisione di informazioni e di esperienze, autorizza modalità ubiquitarie di fruizione che

modificano radicalmente lo statuto tradizionale del pubblico – o, meglio, dei pubblici – dell’arte: da insieme di visitatori a comunità di utenti, la partecipazione si estende (o si confina?) fuori dagli spazi fisici di musei e monumenti. È la dimensione collettiva, sociale, partecipata e cooperativa della rete che, quest’anno, ha trasformato il segno meno determinato dalla chiusura dei luoghi della cultura a causa delle prescrizioni dovute alla pandemia da covid-19 nel segno più dei milioni di “contatti” che, su Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, sui siti web, le web tv e Google Art & Culture hanno premiato gli appuntamenti virtuali del MiBact. Iniziative sincrone, come interviste, lezioni e passeggiate guidate dal personale del sito e laboratori didattici, o asincrone, come l’invito a riprodurre o ricreare un oggetto delle collezioni, caccie al tesoro a distanza e quiz, hanno attivato milioni di visualizzazioni, sollecitato centinaia di migliaia di post e attratto *follower* ancora più numerosi. Tempi molto brevi di fruizione e scarsa interazione (su Instagram, in particolare), hanno però acceso qualche sospetto sugli effetti nel lungo periodo (e in presenza) di questa eccezionale attrazione per il patrimonio (Pirrelli, 2020).

In attesa delle analisi che senz’altro seguiranno, è utile ricordare che nel 2012 i visitatori italiani dei nostri musei costituivano poco più della metà del pubblico complessivo, che i visitatori residenti erano in progressiva e drammatica diminuzione (così come quello del pubblico con titoli di studio medio-bassi) e i ragazzi tra i 18 e i 24 anni non frequentavano i musei se non in occasione delle gite scolastiche o delle attività extracurricolari proposte dal loro corso di studi: la sensazione di disagio e «inadeguatezza culturale» era la motivazione ricorrente del «non-pubblico», solo in parte colmata dai dispositivi di accessibilità digitale, mentre anche i visitatori più appagati denunciavano la mancanza di una preparazione di base per godere pienamente dell’esperienza (Solima, 2012). Il pubblico dell’arte, quindi, non sembra oggi troppo diverso da quello che Pierre Bordieu e Alain Darbel descrivevano nella loro inchiesta seminale sull’«amore per l’arte»: confusi dall’equivoco del «privilegio culturale» come diritto naturale, per gli autori i visitatori dei musei europei allora soffrivano della mancanza di una formazione adeguata per appropriarsi del patrimonio che, questo sì per sua stessa natura, è di tutti (Bordieu, Darbel, 1972).

D’altra parte, malgrado la richiesta diffusa di più storia dell’arte nella vita scolastica documentata da studi recenti – da quello promosso dalla Fondazione Marilena Ferrari e pubblicato dalla Scuola di specializzazione per l’insegnamento dell’Università di Bologna (Nicolini, 2010, p. 83), per esempio –, nonostante le opportunità di potenziamento curricolare suggerite dalla riforma scolastica del 2015 (segnalate anche da ANISA, l’Associazione nazionale insegnanti di storia dell’arte) e la convinzione condivisa che la storia dell’arte partecipa alla formazione delle competenze di base ineludibili, l’insegnamento della disciplina nella scuola vive una reale difficoltà. E non solo a causa dell’esiguo numero di ore a fronte della complessità della materia. Come è possibile, infatti, adattare gli obiettivi specifici della disciplina – la consapevolezza della consistenza materiale degli oggetti, la lettura del linguaggio della forma e la comprensione delle sue trasformazioni in una prospettiva storica e culturale sincronica e diacronica – al mondo “gassoso” della smaterializzazione digitale e della globalizzazione, dell’eterno presente, della discontinuità, dell’eccedenza delle informazioni e della dimenticanza, così distante dal contesto in cui la disciplina è nata e si è sviluppata come materia d’insegnamento (Dalai Emilani, 2003; Simoni, 2009, pp. 124-125) ?

Quale storia dell’arte può trasmettere le informazioni cronotopologiche necessarie per orientarsi più o meno agevolmente in un museo, in un’area archeologica o in un centro storico, meglio sarebbe se della propria città, senza perdere di vista i «panorami sconfinati alla coscienza e all’azione dei singoli e delle comunità» del mondo globale (Giardina *et al.*, 2019, p. e Bartolini, 2020, p. 22)?

In gioco non c’è solo una buona formazione di base, ma l’opportunità della «sola, tra le storie speciali, che si faccia in presenza degli oggetti, e quindi non debba evocarli, né ricostruirli, né nominarli, ma

solo interpretarli» (Argan, 1969, p. 9) di mettere al centro del processo educativo temi come la relazione, la differenza, il desiderio, l'identità individuale e collettiva e partecipare alla costruzione di significati. Per incoraggiare gli studenti a definire la propria visione del passato e del futuro a partire dal presente e diventare individui consapevoli e cittadini attivi, in grado di scegliere e agire nella sfera pubblica (Simoni, 2009, p. 125).

PEDAGOGIA DEL PATRIMONIO E EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Insieme alla ridefinizione degli obiettivi dell'«educazione al patrimonio» come «concreta possibilità di contribuire a migliorare culturalmente e socialmente la vita di ciascun individuo» proposti dal Piano Nazionale del MiBact (2016), la centralità del tema della sostenibilità nelle *Linee guida sull'educazione civica* appena emanate dal Ministero dell'Istruzione in accordo con gli indirizzi del programma europeo *Agenda 2030*, è l'occasione irrinunciabile per ripensare il ruolo dell'insegnamento scolastico della storia dell'arte: educare alla cura dei territori, alla responsabilità sociale e civile della conoscenza, della tutela e della valorizzazione del patrimonio come bene comune in un orizzonte reale di sviluppo sostenibile (economico e culturale), di investimento corretto delle risorse, di inclusione, di relazioni e di scambio, di benessere e qualità della vita, è il contributo concreto all'urgenza formativa della cittadinanza del XXI secolo (Baldriga, 2011 e 2017 e Veratelli e Habcy, 2020). Ma quali metodi, quali tecniche, quali pratiche possono iscrivere efficacemente la storia dell'arte in questa prospettiva?

In parte, la difficoltà dell'insegnamento scolastico rispecchia la crisi più generale della storia dell'arte come disciplina accademica, proclamata alla fine degli anni settanta del secolo scorso e oggi rivendicata negli studi come il periodo teoreticamente più vivace dalla sua istituzionalizzazione nel secolo XIX (Preziosi, 1989 e 1998; Mainardi, 2011; Rubin, 2011; Murray, 2011). Per Henri Zerner, che nel 1982 inaugurava la discussione sulla rivista americana *Art Journal*, la storia dell'arte dei fondatori era stata ridotta a sterile *routine* dalla consuetudine dell'insegnamento accademico e richiedeva interventi radicali, come la ridefinizione dell'oggetto di studio: il superamento della tradizione occidentale, della separazione tra “arte colta” e arte “applicata”, decorativa o popolare e della distinzione tra momento creativo e produttivo, apriva nuovi campi di ricerca vasti quanto la distanza tra i manufatti preistorici, l'arte precolombiana, il Rinascimento italiano e le avanguardie del Novecento (Zerner, 1982). L'esplorazione di queste sconfinato praterie sarebbe stata tanto più fertile quanto più si fosse liberata definitivamente del “primato del Bello” a favore di un ripensamento in chiave antropologica della consistenza fisica e della funzione degli oggetti come tracce della «cultura materiale», senza liquidare una tradizione di metodi e conoscenze (tra tutti la *connoisseurship*, cioè il metodo di analisi comparativa di elementi stilistici e formali) che aveva istruito la disciplina delle origini (Sciolla, 1995, pp. 398). L'apparizione di *La forma del tempo* di George Kubler (1962), d'altra parte, aveva già accorciato l'intervallo tra archeologia e etnologia, che si occupano dei manufatti delle civiltà, e la storia dell'arte come studio degli «oggetti primi», quelli cioè che nella «serie» degli oggetti prodotti dall'uomo hanno un rilevante coefficiente di innovazione: unificate sotto l'unica «lente» della «storia delle cose», tutte insieme ricostruivano le forme del tempo e dello spazio storico della vita associata. Da questo punto di vista, se la storia dell'arte perdeva qualcosa del suo statuto specifico, dall'altro guadagnava segmenti che, esclusi dal canone tradizionale, sono parte essenziale del paesaggio caleidoscopico della nostra esperienza quotidiana: imparare a riconoscerli, a leggerli e interpretarli è essenziale per ricomporre l'identità antropologica dell'uomo contemporaneo (De Seta, 2008).

Spinto al di fuori dei confini disciplinari, lo storico dell'arte oggi è chiamato a rispondere alle sollecitazioni di chi, pedagogo o educatore, vorrebbe una storia dell'arte più funzionale ai bisogni

delle comunità: si tratta di stimoli di natura diversa, non sempre coerenti con gli obiettivi tradizionali della disciplina, ma che invitano ad un produttivo rovesciamento del punto di vista a partire dal presente (Nicolini, 2010, pp. 81-82), come quello che Marc Bloch auspicava per l'ordine della ricostruzione storica. Per la storia dell'arte, infatti, come per la storia, «solo l'ultimo fotogramma è intatto» (Bloch, 1950, p.128).

Un tema tanto più interessante quando misurato sulla più recente nozione di *paesaggio culturale*: la Convenzione di Faro (appena firmata anche dall'Italia), infatti, ha chiarito che il paesaggio «è una certa porzione di territorio percepita da chi la abita» e il patrimonio «un insieme di *risorse ereditate* dal passato che, indipendentemente dall'individuazione della proprietà, la popolazione riconosce come riflesso della costante trasformazione dei loro valori, convinzioni, conoscenze e tradizioni», inclusivo di tutti gli aspetti che derivano dalla relazione (anche contraddittoria e conflittuale) tra la popolazione e i luoghi in ogni tempo. Da questo punto di vista, agli *esperti* (gli insegnanti, i ricercatori e i docenti universitari, i funzionari delle istituzioni di tutela) non compete definire gerarchie (di qualità o di valore) ma aiutare le comunità a percepire il significato, l'interesse, l'utilità, le opportunità e i rischi della loro *eredità*.

Senza immaginare pericolose semplificazioni rispetto a quella che, per lo spettro ampio di implicazioni sociali, politiche, economiche, cognitive e sentimentali, è sempre un'esperienza (antropologicamente) complessa (Montella *et al.*, 2016), si tratta di istruire una vera *pedagogia del patrimonio*, in grado di favorire, insieme alla trasmissione di contenuti, l'attivazione di processi di sviluppo di competenze (cognitive, relazionali ed emotive) per vivere contesti complessi, affermare i propri diritti all'eredità culturale nell'azione pubblica e gestire in modo sostenibile e consapevole il proprio *capitale territoriale* per il bene comune. Superata la nozione di “bello” a favore del riconoscimento del valore del patrimonio culturale come attivatore di sviluppo, crescita e benessere nella dimensione comunitaria e relazionale, la pedagogia del patrimonio lavora ad una dimensione integrata della conoscenza che è il presupposto per attivare le forme di consapevole socialità della cittadinanza attiva (Dallari, 2002; Branchesi, 2006; Bodo *et al.*, 2007; Bortolotti *et al.*, 2008).

SCUOLA E UNIVERSITÀ PER UN MUSEO DELLA CITTÀ 4.0

Interdisciplinarietà, metodologie attive e partecipative, sinergia tra scuola, università e territorio nella dimensione di impegno civile, sono gli strumenti della nuova pedagogia del patrimonio secondo gli indirizzi europei pubblicati in *European democratic citizenship, heritage education and identity* di Tim Coopeland (2006) e sperimentati nei manuali multilingue per insegnanti *Patrimonio Culturale in classe. Manuale per gli insegnanti* (2005) e *Acqueduct. Acquiring Key Competences through Heritage Education* (2009). Il saggio e i manuali presentano idee e progetti sulla relazione tra l'educazione al patrimonio e l'acquisizione di alcune delle competenze chiave individuate dalla Commissione Europea (imparare a imparare; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale e soprattutto competenze sociali e civiche) e propongono una riflessione convincente sugli strumenti didattici per il patrimonio (dal *problem solving* all'apprendimento cooperativo, dalla scoperta guidata allo *storytelling*).

In questo spirito, il Dipartimento di Scienze del Patrimonio Culturale dell'Università di Salerno ha ideato *Patrimonio al futuro. Progettiamo un museo della città 4.0*, un progetto per i Percorsi e competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) che nel 2019 hanno sostituito nel curriculum scolastico l'Alternanza Scuola -Lavoro (ASL), ridefinendone prospettive ed obiettivi¹. Promosso

¹ La Legge di Bilancio 2019 ha sostituito l'Alternanza Scuola-Lavoro (AS-L) con i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), da svolgersi per almeno 90 ore nei licei, 150 ore negli istituti tecnici e 180 ore nei

nell'ambito dell'Azione 1 del progetto nazionale *POT6LaBor, il laboratorio dei saperi umanistici. La rete di orientamento, tutorato e opportunità tra università, scuole e aziende*² di cui il Dipartimento è capofila per l'Ateneo salernitano, realizzato per il Liceo Scientifico "Pasquale Stanislao Mancini" di Avellino con la collaborazione di System Management per il Distretto ad Alta Tecnologia per i Beni Culturali (DATABENC)³ e sperimentato nei risultati sulla piattaforma EDUBBA, lo "spazio" digitale dedicato alla ricognizione, catalogazione, valorizzazione e comunicazione del patrimonio culturale sviluppata nel contesto del Protocollo d'intesa tra Ufficio Scolastico Regionale per la Campania e DATABENC, il PCTO ha proposto un modello integrato di pedagogia del patrimonio basato sulla *narrazione urbana*. A partire dall'esperienza diretta di luoghi e oggetti, il progetto ha sfruttato le opportunità delle *digital humanities* per trasformare le conoscenze specifiche acquisite "sul campo" in un percorso di riappropriazione e di scoperta della propria identità come processo sociale, attivato dal riconoscimento della dimensione comunitaria e relazionale del patrimonio della città come paesaggio culturale. Allo stesso tempo, ha presentato "in situazione" le competenze multidisciplinari degli esperti che intervengono nella programmazione e nella realizzazione degli interventi sul patrimonio (ricerca, conservazione, tutela, valorizzazione e comunicazione anche nella nuovo orizzonte del *digital heritage*) non solo per orientare gli studenti ad una scelta consapevole del percorso di studi universitari e delle future professioni, ma anche per sollecitare il pensiero critico sulla dimensione etica di nozioni come *utilità* e *valore* per lo sviluppo sostenibile della città e del territorio. D'altra parte, è questa la trama che, negli ultimi anni, ha animato in tutta Europa il dibattito sul museo della città come spazio di rappresentazione culturale della popolazione urbana, con lo scopo di descrivere e interpretare l'identità delle diverse comunità che abitano la città e il suo territorio in termini di inclusione, accessibilità e cittadinanza attiva e di individuare le risorse per il loro sviluppo culturale in vista della trasmissione al futuro (Galla, 1995; Manacorda, 2008; Barrella, 2017; Calabi, 2019).

Così, nella prima fase *Patrimonio al futuro* ha guidato gli studenti all'osservazione di una porzione di spazio urbano e li ha invitati a disegnare, produrre e co-creare una «deep map» (Bodenhamer *et al.*, 2018), una mappa di dettaglio dei monumenti (es. il Castello, il Duomo, la cripta, il campanile e l'area archeologica prospiciente, la fontana di Bellerofonte) e del tessuto di edifici, strade e piazze che li connette nello spazio fisico e nel tempo storico della città ma anche nella condivisione delle attività quotidiane: orientata dagli esperti in percorsi (es. la città medievale, la città dei Caracciolo), temi (es. il riuso delle antichità, conservazione vs. restauro, ricostruzione e riqualificazione dopo il terremoto del 1980) e materiali di approfondimento (es. bibliografia, riproduzioni fotografiche, cartografie, cartoline d'epoca) secondo un approccio di «scoperta guidata», la mappa ha rivelato gli interessi (e la creatività) degli studenti come giovani cittadini e ha consentito di impostare la seconda

professionali e rivolti alle classi III, IV e V. Se l'AS-L metteva in contatto gli studenti con il mondo del lavoro, il PCTO è concepito per sviluppare competenze interdisciplinari, compiere azioni di orientamento e auto-orientamento in itinere e sostenere le vocazioni degli studenti, aiutandoli a "mettere in forma" i loro progetti personali, di studio e di lavoro. Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf> (URL consultato il 27/10/2020).

² Il progetto, finanziato per l'a.a. 2019-20 e rifinanziato fino al 2022, ha l'obiettivo di potenziare le attività di orientamento e tutorato all'interno dell'Ateneo capofila e nella rete delle università partner (Università della Basilicata, Università di Chieti-Pescara, Università Vanvitelli di Napoli, Università di Torino, Università di Foggia, Università di Messina, Università di Roma³, Università di Venezia, Università del Salento, Università di Parma, coordinate dal referente scientifico nazionale Clementina Cantillo), cfr. <https://pot6labor.it/progetto/> (Url consultato il 30 ottobre 2020).

³ DATABENC è una società consortile a responsabilità limitata costituita nel 2012, promossa dall'Università di Napoli "Federico II" e dall'Università di Salerno, che comprende più di 60 soggetti (Pmi, Grandi Imprese, Centri di Ricerca e Università). Per i progetti e le attività, <https://DATABENC.it/> (URL consultata il 27/10/2020).

fase del progetto. Che ha previsto la traduzione dei percorsi soggettivi e informali della mappa nei tracciati strutturati delle schede di catalogo dalla piattaforma EDUBBA: modellati sugli standard dell'Istituto Centrale per il Catalogo la Documentazione (ICCD) utilizzati dai professionisti del patrimonio culturale ma personalizzabili in accordo con il tutor scolastico, a seconda dell'età, del curriculum e degli interessi dei giovani utenti, i tracciati di EDUBBA sono uno strumento agile per guidare gli studenti a riflettere sul lessico specifico della storia dell'arte, su materiali e tecniche, sugli elementi comuni e le differenze tra gli oggetti osservati per rispondere alle domande (più o meno complesse, dalla collocazione alla storia conservativa, alla fortuna negli studi e nella ricezione, ai cambi di destinazione d'uso o di funzione) formulate da ciascun campo della scheda. Scandito per «compiti» e «lavori» assegnati dal tutor scolastico e svolti in piccoli gruppi, in EDUBBA il progetto si è articolato in modalità cooperativa: le schede sono state redatte con esercizi di scrittura partecipata e i contenuti esposti alla revisione tra pari, continuamente verificati dagli studenti nella *social-room* e arricchiti dalle *media-gallery* personali collazionate nello spazio virtuale della piattaforma. In più, grazie alle funzionalità rilasciate per sostenere la didattica a distanza imposta dall'emergenza sanitaria – esplosa, tra l'altro, quando *Patrimonio al futuro* era a metà del calendario delle attività – la ricognizione dei cataloghi della Biblioteca Provinciale, dei fondi dell'Archivio di Stato o della fototeca della Soprintendenza di Archeologia, Belle Arti e Paesaggio di Salerno e Avellino che avrebbe dovuto completare la documentazione a corredo delle schede, è stata sostituita da un piccolo laboratorio di competenza digitale, innescato dall'integrazione di EDUBBA con DatabencArt, la piattaforma multilivello per la gestione collaborativa di informazioni sul patrimonio culturale scaturite dai progetti didattici e di ricerca promossi da DATABENC. Come riconoscere quando e che tipo di informazione è necessaria; dove e come ottenere quell'informazione; come valutarla criticamente e organizzarla una volta trovata e come usarla in un modo coerente con gli obiettivi attesi, infatti, sono stati i problemi a cui gli studenti hanno dovuto trovare soluzione per completare questa fase del progetto.

Tuttavia, a fronte della moltiplicazione delle connessioni virtuali, il progetto non poteva non documentare l'interruzione delle relazioni reali – cognitive e sentimentali – con il paesaggio culturale della città imposta dalla pandemia: così, l'ultima fase di *Patrimonio al futuro* è stata rimodulata per raccontare il patrimonio attraverso le mille declinazioni, individuali e collettive, di *#io resto a casa*. E gli spazi di libera creatività di cui EDUBBA fornisce ogni scheda hanno accolto i diari di bordo della clausura, didascalie, annotazioni e commenti a margine di fotografie di “vedute da casa” sulla città e il suo territorio inquadrato dalle cornici delle finestre o dai limiti degli schermi dei cellulari e dei computer, da sempre sotto gli occhi ma scoperte finalmente straordinarie nell'eccezionalità del tempo presente.

CONCLUSIONI

Montati in un video, riassunti in un articolo sul giornale scolastico, rilanciati sul sito e i canali social del DiSPAC grazie alla collaborazione degli studenti universitari della attivissima redazione social del Dipartimento, presentati a *3 giorni per la scuola: EDU 2021*, la manifestazione nazionale dedicata alla didattica di Città della Scienza, e esposti alle (potenzialmente infinite) visualizzazioni di YouTube, i diari di *Patrimonio al futuro* istruiscono nuove (vaste e imprevedute) “comunità di eredità” e suggeriscono, ci auguriamo, un modello di buone pratiche di collaborazione tra scuola, università e imprese per trasmettere valori di cittadinanza e immaginare il futuro sostenibile di città e territori.

BIBLIOGRAFIA

Argan, Giulio Carlo (1969). La storia dell'arte. *Storia dell'arte*, 1-2, 1969, 9-38.

- Baldriga, I. (2011). Laboratori di cittadinanza: la missione dello storico dell'arte docente di scuola nel secolo XXI. Bottai, M.S, Cecchini S. & Mandarano, N. (Eds.), *Artestorie. Le professioni della storia dell'arte*. Milano: Cisalpino (pp.19-24).
- Baldriga, I. (2017). *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*. Milano: Mondadori education.
- Barrella, N. (2017). Il museo, gli oggetti, la memoria dei luoghi. Spunti di riflessione per un nuovo modo di raccontare la città. Lombardi, L., Rossi, M. (Eds.), *Un sogno fatto a Milano*. Milano: Johan & Levi (pp. 44-52).
- Bartolini, F. (2020). La città come luogo di esperienza del passato. Per una storia urbana a uso dei giovani. *Capitale culturale*, 22, 2020, 21-33.
- Bloch, M. (1950). *Apologia della storia*, Torino: Giulio Einaudi.
- Bodenhamer, D.J., Corrigan, J. & Harris, T. M. (Eds.). (2018). *Deep Maps and Spatial Narratives*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bodo, S., Cantù, S. & Mascheroni, S. (Eds.). (2007). *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*. Milano: Fondazione ISM.
- Bordieu, P. e Darbel, A. (1972), *L'amore dell'arte. Le leggi della diffusione culturale. I musei d'arte europei e il loro pubblico*. Rimini: Guaraldi.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S. & Mattozzi, I. (Eds.). (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Calabi, D. (2019). Il museo della città. Un'esplorazione. *Nuova informazione bibliografica*. 4. 771-786.
- Branchesi, L. (Ed.). (2006). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando.
- Dalai Emilani, M. (2003). Attualità e futuro dell'insegnamento della storia dell'arte. Una riflessione tra orientamenti metodologici della ricerca e riforme istituzionali. *Ricerche di storia dell'arte*, 79, 87-92.
- Dallari, M. (2002). *Le stanze dell'anima. L'arte come educazione sentimentale*. Bologna: Art'.
- De Seta, C. (2008). *Perché insegnare storia dell'arte?*. Roma: Donzelli.
- Galla, A. (1995). Urban Museology: An ideology for Riconciliation. *Museum International*. 47(3), 40-45.
- Giardina, A., Segre L. & Carandini A. (2019). La storia è un bene comune. *La Repubblica*, 25 aprile.
- Mainardi, P. (2011). The Crisis in Art History. *Visual Resources. An international journal on images and their uses*. 27(4). 303-305.
- Manacorda, D. (2008). Musei della città. Qualche osservazione sul caso Roma. *Città e Storia*. III. 1-12.
- Montella, M., Petrarola, P. Manacorda, D. & Di Macco, M. (2016). La *Convenzione di Faro* e la tradizione culturale italiana. *Il capitale culturale*. Supplementi O5. 13-36.
- Murray, S. (2011). The Crisis in Art History. *Visual Resources. An international journal on images and their uses*. 27(4). 314-318.
- Nicolini, S. (2009). *Fra teoria e materiali: il manuale e alcuni problemi di metodo per gli insegnanti di storia dell'arte*. Ghirardi, A., Franzoni, C., Simoni, S. & Nicolini, S. (Eds.). *Insegnare la storia dell'arte*. Bologna: CLUEB (pp. 23-52).
- Nicolini, S. (2010). *Insegnare la storia dell'arte: uno sguardo al passato per alcune considerazioni sul futuro*. Vismara, G. (Ed.). *Educare allo sguardo. Esperienze, autobiografie e riflessioni*. Milano: Accademia di Belle Arti di Brera (pp. 77-89).
- Pirrelli, M. (2020). Mostra o museo, la visita virtuale buca lo schermo. *Il Sole24ore*. 26 aprile.
- Preziosi, D. (1989). *Rethinking Art History: Meditations on a Coy Science*. London-New Haven: Yale University Press.
- Preziosi, D. (1998). Art History: Making the Visible Legible. Preziosi, D. (Ed.). *The Art of Art History: A Critical Anthology*, Oxford: Oxford University Press (pp. 7-12).
- Rubin, P. (2011). Defining the Crisis in Art History. *Visual Resources. An international journal on images and their uses*. 27(4). 308-314.
- Sciolla, G. C. (1995). *Critica d'arte del Novecento*. Torino: Utet.
- Simoni, S. (2009). Didattica della storia dell'arte e prospettiva di genere. Ghirardi, A., Franzoni, C., Simoni, S. & Nicolini, S. (Eds.). *Insegnare la storia dell'arte*. Bologna: CLUEB (pp. 123-168).

Solima, L. (2012). *Il museo in ascolto. Nuove strategie di comunicazione per i musei statali*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Veratelli, F., Habcy, J. (2020). *Didattica della storia dell'arte*. Milano: Mondadori università.

Zerner, H. (1982). The Crisis in the Discipline. *Art Journal*. 42(4). 279.

RINGRAZIAMENTI

Come il progetto che presenta, il contributo delle autrici è il risultato di molte fortunate *connessioni* e di occasioni di incontro, scambio e confronto. Di questo sono grate a Luca Cerchiai, Clementina Cantillo, Massimo De Santo, Emiliana Mannese, Paola Anna Gianfelice, Gilda Guerriero, Emanuela Peluso, Davide Monaco, Alfredo Santoro, Annarita Teodosio, Fabio Cornevilli, Alessandro Della Rocca e Michele Riccardi.

Promuovere l'educazione etica per la cittadinanza: riflessioni dalla letteratura e dall'esperienza

Promoting ethical education for citizenship: reflections from literature and experience

Federica Valbusa*, Rosi Bombieri**

*Università di Verona, Italia, federica.valbusa@univr.it

**Università di Verona, Italia, rosi.bombieri@univr.it

ABSTRACT

La promozione dell'educazione etica può contribuire alla realizzazione degli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza. In questo saggio, tale tesi viene sostenuta attraverso un approfondimento della letteratura internazionale e attraverso la presentazione dei risultati di una ricerca empirica. La letteratura mostra come i principali approcci di educazione etica esistenti nel panorama internazionale, cioè la *Character education* e il *Cognitive-developmental approach* (o *Moral reasoning*), siano pensati e strutturati anche per la promozione di competenze di cittadinanza; inoltre, la presentazione del progetto "MelArete", promosso dal CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, mostra un esempio di come possa essere efficacemente promossa nella scuola primaria l'educazione all'etica per la cittadinanza. In particolare, viene presentato "il diario delle virtù" come strumento per promuovere la riflessione dei bambini sul rispetto e la giustizia, ritenute virtù fondamentali per la cura del bene comune.

ABSTRACT

The promotion of ethical education can contribute to reach the aims of citizenship education. In the essay, this thesis is sustained starting from an analysis of the international literature and the presentation of the findings of an empirical research. Literature shows that the fundamental international approaches to ethical education, i.e. Character education and Cognitive-developmental approach (or Moral reasoning), are conceived and designed in order to foster the development of citizenship skills. Furthermore, the presentation of the "MelArete" project, promoted by the Center of Educational and Didactic Research (CRED) of the Department of Human Sciences of the University of Verona, provides an example of the ways to promote ethical and citizenship education in primary school. In particular, the essay presents the "diary of virtues" as an instrument to foster children's reflection on respect and justice, conceived as fundamental virtues to care for the common good.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Ethical education; citizenship education; virtue; qualitative research
Educazione etica; educazione alla cittadinanza; virtù; ricerca qualitativa

INTRODUZIONE

L'educazione alla cittadinanza è un tema complesso che sta suscitando un crescente interesse nell'ambito della ricerca educativa sia teoretica che empirica. Oggi più che mai è necessario porvi sensibile attenzione, anche alla luce di recenti avvenimenti che interpellano profondamente il mondo educativo, come quelli relativi all'emergenza sanitaria, alla crisi ambientale e climatica, e ancora all'accentuarsi di forme di violenza, discriminazione e intolleranza sociale.

Diventa quindi centrale allestire contesti di confronto, anche interdisciplinare, ai fini di una più ampia e integrata comprensione dei fattori in gioco e dell'individuazione di esperienze educative capaci di promuovere nei giovani lo sviluppo di "modi dell'esserci" (Mortari, 2019a) che favoriscano una buona qualità della vita comunitaria, secondo un orientamento rivolto non solo al presente ma anche alle generazioni future.

In questo saggio si intende argomentare la stretta connessione esistente fra educazione etica ed educazione alla cittadinanza, mostrando come la promozione della prima possa contribuire in maniera significativa agli obiettivi della seconda. Questa tesi verrà sostenuta a partire da un approfondimento teorico e, poi, discussa a partire da un'indagine empirica:

- una riflessione sulla letteratura mostrerà come i principali approcci all'educazione etica esistenti nel panorama internazionale, cioè la *Character education* e il *Cognitive-developmental approach* (o *Moral reasoning*), siano pensati e strutturati anche per la promozione di competenze di cittadinanza;
- la presentazione del progetto "MelArete", promosso dal CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, mostrerà un esempio di come possa essere efficacemente promossa nella scuola primaria l'educazione all'etica per la cittadinanza.

EDUCAZIONE ETICA ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

La *Character education*, ampiamente diffusa nei contesti educativi nord-americani, si ispira al concetto aristotelico di virtù, interpretandola in senso stretto come "habitus", modo del carattere (Lickona, 1997). Viene quindi proposta una visione dell'educazione mirata essenzialmente alla formazione del carattere, intesa nel senso di uno sviluppo dell'abitudine alla virtù (Mortari, 2019a). Tale approccio è stato fortemente criticato in quanto considerato poco attento alla dimensione del pensare eticamente informato e più orientato alla trasmissione di regole legate ad una data tradizione. Si differenzia da tale orientamento il *Cognitive developmental approach* (o *Moral reasoning*): a partire da riferimenti teorici quali la psicologia cognitiva e la teoria dello sviluppo morale di Kohlberg (Kohlberg, 1981) e collaboratori (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989), il *Cognitive developmental approach* mette in dubbio la possibilità di un insegnamento diretto delle virtù (Mortari, 2019a), ed è invece fortemente orientato allo sviluppo del pensiero critico e del ragionamento morale.

Entrambi gli approcci utilizzano la narrazione di storie ma, mentre nella *Character education* essa è stata a lungo finalizzata all'assimilazione di valori legati ad una particolare tradizione culturale, nel *Cognitive developmental approach* l'obiettivo è di promuovere il pensare critico. La promozione del pensiero critico avviene in particolare sottoponendo agli studenti situazioni dilemmatiche e coinvolgendoli in attività di riflessione e discussione.

In riferimento allo sviluppo del pensiero critico si può riscontrare un primo importante collegamento con l'educazione alla cittadinanza: Kohlberg infatti si è ampiamente riferito a Dewey, secondo il quale lo sviluppo intellettuale e morale dei cittadini rappresenta un importante compito dell'educazione, e l'indice del più elevato livello di sviluppo morale corrisponde al modo di agire secondo la capacità di pensare criticamente a partire da sé (*ivi*).

In letteratura è stato osservato come anche all'interno della *Character education* possa essere data importanza al pensiero critico, sottolineando come le critiche che la ritengono "indottrinatoria", cioè

mirata a “inculcare” determinati valori, derivino da una lettura errata basata su stereotipi (Althof & Berkowitz, 2006). Si sostiene invece che nel tempo la *Character education* abbia riconosciuto maggiore spazio e importanza al ragionamento morale, e che, al di là delle differenze riscontrabili in letteratura, nell’effettiva pratica educativa *Character education* ed educazione alla cittadinanza possano essere impiegate anche in modo integrato: obiettivo condiviso da entrambe è lo sviluppo del pensiero critico e del discorso aperto nei contesti scolastici (*ivi*). Secondo questa prospettiva l’educazione alla cittadinanza necessita di una riflessione sulle virtù e sui valori essenziali per il vivere comunitario, in modo che il cittadino coltivi le competenze necessarie ad agire efficacemente per il bene comune e sia in tal senso motivato (*ivi*).

Dall’analisi degli studi sul tema emerge come di fatto tutti gli approcci alla *Character education* diffusi negli Stati Uniti individuino in essa una risorsa preziosa nel formare gli studenti a diventare cittadini democratici: una buona democrazia dipende infatti da un senso di cittadinanza che tenga in debita considerazione il bene comune.

Anche all’interno di alcune definizioni di educazione alla cittadinanza e dei suoi obiettivi si possono osservare aspetti in stretta connessione con l’educazione etica.

Nella visione di Althof e Berkowitz (2006) emerge ad esempio come i valori di responsabilità per l’altro e per il bene comune siano al cuore dell’educazione alla cittadinanza, se considerata in un’ottica comunitaria che ponga al centro il servizio alla comunità. Secondo gli autori, inoltre, tra le competenze necessarie per una cittadinanza efficace rientrano anche determinati valori e “disposizioni”: forte è il richiamo ad Aristotele che interpreta appunto la virtù come una “disposizione” ad agire bene. Park (2001) rileva come assumano importanza le disposizioni come aspetti su cui l’educazione alla cittadinanza deve focalizzarsi, assieme alle conoscenze e alle abilità necessarie per vivere all’interno di una società liberal-democratica.

Ancora, Orlenius (2008) riassume come scopi dell’educazione alla cittadinanza la promozione di virtù fondamentali, quali la tolleranza, il senso individuale di giustizia, la generosità di spirito e la responsabilità.

Un concetto centrale emerso in letteratura, che evidenzia la stretta relazione tra educazione etica intesa come educazione alle virtù ed educazione alla cittadinanza, è quello di virtù civica, che può essere definita come la predisposizione a promuovere il bene pubblico rispetto a quello privato nella deliberazione dell’azione o la disposizione ad agire con il bene comune in mente (Burt, 1990, p. 24, in Park, 2001, p. 70). Quali siano le virtù da promuovere per formare un buon cittadino e quali le modalità adeguate per farlo è tema dibattuto. Galston, ad esempio, ha individuato le seguenti tipologie di virtù: virtù generali, virtù sociali, virtù economiche e virtù politiche. Tra le virtù politiche identifica la capacità di valutare l’operato di chi ricopre cariche di potere e la disponibilità a impegnarsi in un discorso pubblico (Galston, 1991, citato in Park 2001). È stato osservato come questi aspetti, legati alle virtù politiche, siano specificatamente connessi a una visione di cittadinanza libera e democratica (Park, 2001).

Nel complesso la letteratura è concorde nell’individuare alcune caratteristiche personali, relative sia all’ambito morale che a quello cognitivo, che promuovono una buona cittadinanza, come il senso di responsabilità, la preoccupazione per la giustizia e la capacità critica di giudizio (Green, 2004). Diventa necessario aver cura di coltivare sia gli aspetti morali che cognitivi del soggetto, in modo da promuovere i valori della democrazia e le virtù associate, insieme alle virtù cognitive. Buone competenze cognitive non sono infatti garanzia di virtù e moralità, tuttavia alcune disposizioni cognitive legate al pensiero critico, come la disposizione a ragionare usando la logica, facilitano il raggiungimento di giudizi morali perspicaci: in questo senso è utile porre attenzione sia alla dimensione morale che a quella cognitiva nel promuovere i valori democratici nei bambini e nei

giovani (Green, 2004). Considerare compito irrinunciabile dell'educazione quello di coltivare le virtù desiderabili nei cittadini comporta investire di una grande responsabilità tutti coloro che rivestono un ruolo educativo: diventa quindi fondamentale offrire anzitutto a loro interventi di supporto e formazione mirati a sviluppare la riflessione e il confronto sia sul tema dei valori e delle virtù personali che su quelli della scuola e della comunità (Green, 2004).

Le riflessioni finora riportate a partire dall'analisi della letteratura mostrano come all'interno dell'educazione etica le competenze di cittadinanza rivestano un ruolo di primaria importanza: questo ci permette di affermare che l'educazione etica interpretata secondo gli approcci presentati intende essere funzionale anche alla formazione del cittadino.

MELARETE: UN PROGETTO EDUCATIVO E DI RICERCA

Educazione all'etica per la cittadinanza

MelArete è un progetto di educazione all'etica delle virtù nella prospettiva della filosofia della cura (Mortari, 2019a). L'etica viene intesa secondo la definizione di Ricoeur (2007), che propone una distinzione con la morale: se il compito dell'etica è quello di comprendere in cosa consiste ciò che è buono per la vita, il compito della morale riguarda invece la definizione di norme e di regole di condotta. Ragionando a partire da questa prospettiva, la riflessione etica ha dunque a che fare con la domanda relativa a cosa sia bene e a cosa sia bene fare. È Ricoeur stesso a legare il concetto di etica a quello di cura, quando definisce l'etica come un discorso che si occupa della «cura di sé, cura degli altri e cura delle istituzioni» (2007, p. 34). L'agire con cura è orientato dalla ricerca di ciò che è bene (Noddings, 1984; Mayeroff, 1990; Tronto, 1993; Kittay, 1999; Held, 2006; Slote, 2007; Mortari, 2015) e la ricerca di ciò che è bene si esprime attraverso azioni virtuose. Questo è suggerito innanzitutto da Aristotele, secondo cui agire bene significa agire secondo virtù (*Etica Eudemia*, II, 1, 1219a 28), ma è inoltre confermato da ricerche teoretiche ed empiriche (Mortari, 2006; 2015; 2019a; Mortari e Saiani, 2013) che mettono in luce come al cuore delle azioni di cura ci siano quelle posture dell'esserci che sono appunto definibili come virtù. Il termine “MelArete”, che dà il nome al progetto, nasce dall'unione fra i termini greci “melete”, che significa “cura”, e “arete”, che significa “virtù”, a sottolineare come la filosofia della cura e l'etica delle virtù costituiscano i principali riferimenti teorici della progettazione educativa.

MelArete però non è soltanto un progetto di educazione all'etica, interpretata secondo la concezione appena presentata, ma è più specificamente un progetto di educazione all'etica per la cittadinanza, poiché fra i suoi obiettivi c'è anche quello di promuovere la cura del bene comune, una postura che si qualifica come essenzialmente politica. Seguendo il ragionamento sviluppato nel *Politico* di Platone (261d-e, 276c), la politica può essere infatti definita come cura della comunità; e, siccome – come abbiamo visto – il nucleo essenziale della cura è costituito dalle virtù, la cura del bene comune si sostanzia in un agire virtuoso (Mortari, 2019a). Ma quali sono le virtù politiche per eccellenza? Quali sono cioè le virtù che esprimono l'attenzione per la comunità e, quindi, per il bene comune? È ancora Platone a suggerire una risposta, quando nel *Protagora* spiega che gli esseri umani ricevettero in dono da Zeus “il rispetto e la giustizia, perché fossero principi ordinatori di Città e legami produttori di amicizia” (322c); il rispetto e la giustizia sono dunque fondamentali per la maturazione di quel senso di cittadinanza che ci permette di vivere bene con gli altri nella comunità (Mortari, 2018, 2019a). In particolare, risulta pertinente qui richiamare la definizione di giustizia legale proposta da Tommaso d'Aquino: essa è intesa come quella virtù che “riguarda direttamente il bene comune” e “convoglia verso tale bene tutte le altre virtù col suo comando” (*Somma Teologica*, I-II, q. 61, a. 5).

Una ricerca educativa

Le virtù del rispetto e della giustizia sono al centro di un percorso educativo per la scuola primaria (Mortari, 2019b), finalizzato a promuovere lo sviluppo del pensiero etico dei bambini, anche nella prospettiva dell'educazione alla cittadinanza. Nell'a.s. 2016/2017, tale percorso ha coinvolto sei classi quarte di quattro scuole di Roma e Bergamo, per un totale di 106 alunni. Ha previsto diverse tipologie di attività che, oltre al rispetto e alla giustizia, hanno riguardato anche altre virtù, quali quelle del coraggio e della generosità, oltre che i concetti di bene e di cura. In particolare, durante i dodici incontri con i ricercatori che si sono svolti nel corso dell'anno scolastico, i bambini sono stati coinvolti in conversazioni socratiche, per ragionare insieme sul significato dei termini etici, in attività ludiche, per approfondire le loro idee in contesti divertenti, in riflessioni sulle storie, per focalizzare l'attenzione sulle virtù a partire da una cornice narrativa, e in dibattiti sulle vignette, per interrogarsi sulle questioni sollevate da dilemmi etici. Su tale percorso è stata svolta una ricerca qualitativa, per comprendere quale efficacia hanno avuto le diverse attività proposte per lo sviluppo del pensiero etico dei bambini. La cornice epistemologica di riferimento è quella della "naturalistic inquiry" (Lincoln & Guba, 1985), in accordo con la quale la ricerca deve essere svolta nel contesto in cui il fenomeno oggetto di studio ordinariamente accade; poiché il fenomeno educativo trova nel contesto scolastico il suo ambiente privilegiato, la ricerca che qui presentiamo è stata svolta in alcune scuole che hanno inserito il progetto MeArete nel piano dell'offerta formativa prevista per le classi coinvolte. Si tratta di una ricerca educativa, perché prevede la proposta di un percorso educativo e la realizzazione di uno studio su di esso, e nello specifico si tratta di una ricerca "per" i bambini, e non semplicemente "con" i bambini, perché è animata dalla prioritaria intenzione di offrire esperienze significative per la fioritura degli alunni coinvolti (Mortari, 2009).

Il diario delle virtù

Poiché secondo Aristotele le virtù si imparano mettendole in atto (*Etica Nicomachea*, II, 1, 1103b 1-2), un progetto di educazione all'etica delle virtù dovrebbe tenere in massima considerazione il valore dell'esperienza; un modo per raggiungere questo obiettivo, è quello di far scrivere ai bambini un "diario delle virtù", in cui possano riflettere sulla loro esperienza di azioni virtuose (Mortari, 2019a). Nel progetto MeArete, la scrittura del diario ha costituito un'attività trasversale, portata avanti per quasi tutta la durata del percorso: è stata infatti introdotta al terzo incontro, dopo le attività iniziali volte ad esplorare i pensieri originali dei bambini sui concetti oggetto del percorso. La consegna data agli alunni era di scrivere, almeno una volta a settimana, le azioni virtuose agite in prima persona o viste agire da altri. La scrittura diaristica risulta uno strumento efficace da adottare in un percorso educativo, perché scrivere facilita l'attivazione di processi riflessivi (Mortari, 2013). Fra le virtù che i bambini erano invitati a raccontare c'erano anche il rispetto e la giustizia, ritenute fondamentali nella prospettiva dell'educazione all'etica per la cittadinanza¹.

I dati raccolti e il metodo di analisi

I diari raccolti nelle sei classi che hanno partecipato al percorso sono stati 106. I dati sono stati analizzati qualitativamente con l'obiettivo di giungere ad una concettualizzazione delle esperienze di rispetto e giustizia raccontate dai bambini. Il metodo adottato è ispirato alla filosofia fenomenologica per i principi epistemici su cui si fonda, e alla grounded-theory per le tecniche dell'indagine. In particolare, l'analisi è orientata dal principio di fedeltà husserliano (Husserl, 2002, pp. 52-53), per il quale occorre considerare che ogni cosa ha un suo modo proprio di apparire, perciò per poterla

¹ Le altre virtù raccontate nei diari, ma non considerate in questo saggio, sono il coraggio e la generosità.

conoscere occorre attenersi al profilo con cui essa appare. Nella ricerca, questo significa “dedicare il lavoro del pensiero a cercare una conoscenza quanto più possibile precisa del modo in cui le cose si rivelano e poi trovare quelle precise parole che fedelmente dicano le loro qualità” (Mortari, 2017, p. 64). L’applicazione di questo principio deve essere accompagnata dalla mossa epistemica dell’*epochè*, che si concretizza nell’impegno a “mettere fuori gioco”, “fuori circuito”, “tra parentesi” (Husserl, 2002, p. 69) tutte quelle teorie e interpretazioni pre-date che potrebbero condizionare la conoscenza del fenomeno, portando il ricercatore a leggere la realtà attraverso i filtri di categorie mentali non fedeli ad essa. Il principio di fedeltà e la mossa epistemica dell’*epochè* sono le condizioni necessarie al perseguimento dell’obiettivo dell’indagine fenomenologica, che è quello di cercare “l’essenza” (Husserl, 2002, pp. 78-79) del fenomeno che è oggetto di studio, intendendo con “essenza” quell’insieme di proprietà che fanno di un fenomeno quel tipo di fenomeno, e non un altro. Nello specifico della ricerca che è oggetto di questo saggio, l’analisi fenomenologica è volta a comprendere l’essenza delle esperienze virtuose raccontate dai bambini nei loro diari.

Le tecnicità dell’analisi prevedono un processo ispirato alla grounded-theory (Glaser & Strauss, 1967) di progressiva codifica dei dati, che dopo ripetute letture vengono etichettati e categorizzati.

Nello specifico, le azioni epistemiche messe in atto sono:

- trascrizione dei racconti contenuti in tutti i diari e distinzione fra quelli relativi al rispetto e alla giustizia;
- identificazione del significato etico di ogni azione narrata e concettualizzazione di primo livello attraverso l’elaborazione di un’etichetta che descrive il significato espresso (CS);
- raggruppamento in insiemi omogenei delle diverse concettualizzazioni di significato (CS) e attribuzione a ciascun gruppo di una concettualizzazione di secondo livello (C), che indica l’essenza del significato espresso da quel gruppo.

L’ultima azione dell’analisi consiste nell’elaborazione di un coding system che, per ogni virtù, riporta le concettualizzazioni di significato (CS) e le relative categorie (C) (Mortari, 2019b).

I risultati emersi

I risultati dell’analisi consentono di comprendere come si qualificano le esperienze di rispetto e giustizia raccontate dai bambini nei loro diari; in particolare, i coding system emersi mettono in luce la ricchezza delle riflessioni degli alunni in merito a queste virtù.

Il rispetto nei racconti dei bambini

Le categorie emerse dall’analisi dei diari concettualizzano il rispetto come: aiutare l’altro, essere accoglienti, avere riguardo per l’altro, mantenere relazioni positive, occuparsi dell’ambiente, prestare attenzione, comportarsi educatamente e riconoscere l’alterità dell’altro. Dal coding system (vd. Tab. 1), che riportiamo con un racconto esemplificativo per ciascuna concettualizzazione, si nota chiaramente la varietà e, al tempo stesso, la profondità delle declinazioni di rispetto messe in luce dai bambini. I gesti di rispetto che i bambini agiscono in prima persona e vedono agire da altri si rivolgono verso persone più vicine, come familiari e amici, ma anche verso persone non conosciute, che si incontrano in contesti diversi, come ad esempio il supermercato, il parco o il cinema, e che diventano destinatarie di attenzioni rispettose. C’è un rispetto che viene concettualizzato al negativo, come l’insieme delle azioni da non fare perché tali azioni potrebbero ferire o offendere gli altri, ma c’è anche un rispetto concettualizzato al positivo, come l’insieme dei gesti che qualificano eticamente le dimensioni del convivere. Nella prospettiva dell’educazione alla cittadinanza appare degna di nota la categoria riferita all’ambiente, che raggruppa le declinazioni ecologiche del rispetto. Una delle concettualizzazioni più presenti nei diari è quella che riguarda la pulizia dell’ambiente. Nei racconti

dei bambini l'attenzione a questo aspetto emerge con riferimento a contesti diversi: la propria casa, con l'esperienza di buttare nel secchio un rifiuto dimenticato da un familiare, la scuola, con l'esperienza di cestinare la sporcizia rimasta in cortile, il cinema, con l'esperienza di pulire l'immondizia lasciata da altri spettatori, il parco, con l'esperienza di raccogliere le cartacce abbandonate da altri. L'ambiente viene cioè riconosciuto come un bene comune che è importante tenere in ordine per convivere bene in esso. Nella prospettiva dell'educazione alla cittadinanza democratica appare poi significativa la categoria che interpreta il rispetto come riconoscimento dell'alterità dell'altro, in particolare in relazione alle concettualizzazioni del considerare le idee, i sentimenti e le esigenze altrui.

Tab. 1 – Coding system sul rispetto

Racconti ² esemplificativi per ciascuna CS	CS	C
“Una mia amica mi ha raccontato che aveva compiuto un’azione di rispetto. Lei aveva visto tre ragazzi e un bambino; quei tre ragazzi stavano prendendo in giro il bambino e, allora, lei è andata per proteggerlo: è arrivata davanti ai tre ragazzi e ha detto che dovevano avere rispetto e loro sono scappati impauriti”	Prendersi a cuore l’altro in difficoltà	AIUTARE L’ALTRO
“Un giorno, quando stavo al supermercato con mio papà e mio fratello, ho visto che un’anziana stava cercando di abbassarsi per raccogliere una confezione di bottiglie d’acqua caduta sul suo piede; allora ho preso le bottiglie e le ho posate. Lo considero un atto di rispetto”	Aiutare gli anziani	
“Io un giorno ho fatto un atto di rispetto: stavo giocando con i miei amici, e allora, per non far restare da solo mio fratello, per rispetto, l’ho chiamato a giocare con noi”	Invitare l’altro a giocare	ESSERE ACCOGLIENTI
“Oggi non ho giocato con un bambino ma con due”	Non escludere l’altro	

² I racconti riportati sono stati anonimizzati nel rispetto del diritto alla riservatezza degli alunni coinvolti. Non solo non risulta visibile il nome dell’autore del diario, ma vengono oscurati anche i nomi di altre persone che compaiono nei racconti. Per agevolare la lettura, nel riportare i dati abbiamo corretto gli errori di ortografia e sintassi che abbiamo trovato nella scrittura dei bambini.

“Il mio papino russa e, per rispetto di mamma, si gira per diminuire il suono”	Non disturbare	AVERE RIGUARDO PER L’ALTRO
“L’azione virtuosa è che non ho risposto male a mamma”	Non rispondere male	
“Ho rispettato la [Nome] e non le ho detto cose brutte”	Non dire cose brutte	
“Un bambino ha litigato con un bambino ma l’altro bambino non ha perso la pazienza e l’ha rispettato”	Reagire con pazienza	
“Ho rispettato [Nome] lasciandola andare prima di me in fila”	Dare la precedenza all’altro	
“Io ho visto in tv una figlia che litigava con la mamma, poi la figlia ha chiesto scusa”	Chiedere scusa	MANTENERE RELAZIONI POSITIVE
“Io, [Nome 1] e [Nome 2] abbiamo fatto pace. Ci siamo parlati e abbiamo fatto pace. Rispetto”	Cercare la pace con l’altro	
“Un bel giorno, di lunedì, ho detto a papà di non andare in palestra perché lavorando tutta la settimana fino a tardi io lo vedo poco. Così papà ha ascoltato la mia richiesta ed ha deciso di andare in palestra il martedì dopo essere tornato dal lavoro per trascorrere più tempo con noi”	Dedicare tempo ai propri cari	
“Rispetto: ho iniziato a dire ‘per favore’, ‘grazie’ e chiedere se posso fare le cose prima di farle (ogni tanto)”	Usare le parole della buona convivenza	
“Alla Vigilia di Natale sono andata in un parco e ho raccolto una cartaccia, e l’ho buttata in un secchio”	Pulire l’ambiente	
“Un giorno in campagna c’era un bambino che voleva calpestare i fiori ma mia nonna lo vide, lo sgridò e gli disse: ‘Smettila!’”	Difendere l’ambiente	
“Qualche anno fa nel palazzo dove abitavo con la mia famiglia una signora portò una pianta di	Non rovinare le piante	

trifoglio e l'hanno piantata nel giardino del condominio. Il trifoglio è cresciuto e lo rispettavamo"		
"Quando stavo a casa io avevo disegnato su un foglio un bellissimo disegno, per sbaglio, lo avevo rovinato, ma poi l'ho aggiustato invece di buttarlo perché non volevo sprecare il foglio"	Non sprecare carta	
"Ho eseguito tutti i compiti con impegno e rispetto per le maestre e per la scuola"	Ascoltare le indicazioni dell'altro	PRESTARE ATTENZIONE
"Quando mamma mi ha detto di raccogliere i giochi in cameretta io ho subito ubbidito. Questo per me è rispetto"	Ubbidire agli adulti/ai familiari	
"Io guardo sempre in faccia mia madre quando mi sgrida"	Riconoscere l'autorevolezza dei genitori anche quando ci rimproverano	
"Il mio amico per parlare alza la mano"	Seguire le regole di un contesto	COMPORTRASI EDUCATAMENTE
"Io ho avuto rispetto perché ho vinto una partita però ho anche salutato gli avversari"	Dimostrare fair play	
"Mio papà era triste e allora gli ho chiesto perché lo fosse. Lui mi ha detto che era preoccupato per il mio comportamento. Allora gli ho promesso che durante la sua assenza mi sarei comportato bene a scuola e a casa con la mamma"	Comportarsi bene	
"Ieri sono stato educato con la maestra"	Essere educati	
"Io stavo al cinema e ho visto una bambina che stava litigando con una vecchietta... Io ho detto alla bambina di smetterla perché quella persona è più grande di lei"	Non trattare male gli anziani	
"Ho rispettato il materiale del mio compagno"	Trattare bene/non rovinare le cose altrui	
"Quando ero un bambino di 3 anni, stavo in casa [e] ho chiesto	Accettare le decisioni dell'altro, anche se non corrispondono al	RICONOSCERE L'ALTERITÀ DELL'ALTRO

a mio nonno se voleva giocare con me; ha giocato con me, si era sentito stanco e ha detto che non voleva giocare con me, e io che ero un bambino capriccioso gli ho detto che non fa niente”	proprio volere	
“Ho rispettato l’idea di mia cugina per il teatrino”	Considerare le idee altrui	
“Rispettare i sentimenti di una persona”	Considerare i sentimenti altrui	
“Oggi ho rispettato la [Nome] e le sue esigenze”	Considerare le esigenze altrui	
“Sono stata rispettosa a non giudicare un comportamento di una bambina che non stava litigando con me”	Non giudicare l’altro	

La giustizia nei racconti dei bambini

Le categorie emerse dall’analisi dei diari concettualizzano la giustizia come: reagire di fronte ad un comportamento scorretto, reagire di fronte ad un reato, aiutare l’altro in difficoltà, essere equi e riconoscere il valore. Anche in questo caso, guardando il coding system (vd. Tab. 2), si rileva la ricchezza del pensiero dei bambini, che individuano la giustizia in esperienze molto diverse, ma egualmente virtuose. La giustizia viene riconosciuta come virtù necessaria per ristabilire l’ordine del convivere non solo nelle esperienze in cui i bambini sono personalmente destinatari di un comportamento scorretto, ma anche nelle esperienze dove a subire un tale comportamento sono altre persone. Nei diari la giustizia si caratterizza come una virtù allocentrica, cioè come una virtù che è importante agire per il bene degli altri. Tra le righe dei racconti emerge lo sforzo di mettere tra parentesi il proprio io e i propri bisogni per fare spazio all’altro: in tal senso si evidenzia la stretta connessione tra lo slancio nel promuovere azioni giuste e le capacità empatiche e di cura, che muovono ad esempio ad intervenire per includere chi è escluso, a difendere chi si trova in una posizione di debolezza, a rinunciare ad avere un bene solo per sé per dividerlo con altri, ad accettare che chi è più in difficoltà riceva un’attenzione privilegiata. Tale osservazione si rende particolarmente evidente all’interno della categoria “aiutare l’altro in difficoltà”, ma è rilevabile in modo trasversale anche all’interno di altre categorie, anche se in modo meno esplicito: ad esempio nel caso dei dati relativi alla categoria “essere equi” dove emerge il tenere conto dei bisogni dell’altro e il dare precedenza alle necessità dell’altro, o ancora nei dati relativi al riconoscimento del valore dell’altro all’interno della categoria “riconoscere il valore”. Le esperienze riportate spaziano dai casi in cui i bambini sono protagonisti in modo individuale di azioni di giustizia, ad altri casi in cui vi è la compartecipazione di altri pari nel promuovere tali azioni, o ancora in cui vi è l’intervento di un adulto, talvolta con lo specifico ruolo sociale di difesa della giustizia (il riferimento, in questo caso, è alla polizia). Nei racconti in cui la giustizia è concettualizzata come denuncia e punizione di un reato, i bambini mostrano il riconoscimento del valore delle leggi, che si esprimono in questo caso nel codice penale, a protezione del bene della comunità.

Significativo, nella prospettiva dell’educazione alla cittadinanza, è anche il riferimento alla giustizia come equità, nelle diverse declinazioni in cui essa può esprimersi.

Nei numerosi esempi riportati dai bambini si può infine evidenziare lo stretto legame tra la virtù della giustizia e il riconoscimento del valore dei diritti propri e dell'altro, altro tema centrale in riferimento alla formazione a una cittadinanza partecipativa e democratica.

Tab. 2 – Coding system sulla giustizia

Racconti esemplificativi per ciascuna CS	CS	C
“Ieri, mentre giocavo a calcio, un bambino è entrato in scivolata e mi ha fatto un fallo; allora è arrivato l’arbitro e gli ha detto di non farlo più; dopo un po’ lo ha rifatto e l’arbitro l’ha mandato fuori dal campo. Secondo me è stato un atto di giustizia”	Punire un comportamento scorretto	REAGIRE DI FRONTE AD UN COMPORTAMENTO SCORRETTO
“Ieri ho fatto arrabbiare un mio amico perché, per sbaglio, gli avevo dato un pugno, però l’ha detto alla madre e mi hanno sgridato. Secondo me è stato un atto di giustizia”	Rimproverare qualcuno per un comportamento scorretto	
“Io un giorno ho fatto un atto di giustizia: al centro estivo due miei amici stavano mettendo delle foglie dentro il ventilatore; all’inizio ho detto loro di smetterla però loro mi hanno detto di stare zitto e di non dirlo a nessuno. Dopo allora l’ho detto ad [Nome], uno dei nostri responsabili, che li ha sgridati”	Evidenziare un comportamento scorretto	
“Un giorno quando stavamo a catechismo, aspettando fuori dalla chiesa di essere chiamate, [Nome 1] ci ha detto che una bambina aveva picchiato la cugina di [Nome 2]. Allora [Diminutivo nome 3], [Nome 2], [Nome 1] ed io siamo andate calme da questa bambina. Subito dopo lei ci ha trattato male e ha chiamato la mamma. La mamma ha detto: «Lascia stare queste carogne!», allora mi sono arrabbiata e ho risposto con tono	Reagire educatamente a un’offesa	

fermo alla mamma, ma sempre con educazione. Lo considero un atto di giustizia”		
“In Romania un mio amico si è comprato uno skate-board. Dopo alcuni giorni dei ragazzi glielo hanno preso, però io sono rivenuto a riprenderlo e l’ho ridato al mio amico”	Riparare un’ingiustizia commessa da altri	
“Giustizia. Io sono riuscita a perdonare delle persone che mi hanno fatto arrabbiare per cose ‘stupide”	Perdonare l’altro	
“Un giorno ho visto un bambino che aveva preso otto e un altro bambino dieci; il bambino che aveva preso otto ha rubato la caramella al bambino e poi il bambino cattivo gliel’ha ridata”	Riparare un’ingiustizia commessa in prima persona	
“Un giorno un mio amico era andato da sua nonna. Suo padre [stava] parlando con la nonna sul retro, quando ad un tratto vide un ladro che stava scassinando un’auto, lui filmò tutto, lo fece vedere a suo papà e poi andò a denunciare alla polizia. Fortunatamente lo hanno poi arrestato grazie alla segnalazione di questo mio amico”	Denunciare un reato	REAGIRE DI FRONTE AD UN REATO
“Io ho visto che un signore che ha rubato la borsa a un’anziana e io ho chiamato la polizia e l’hanno messo in prigione”	Punire un reato	
“Qualche giorno fa, stavo con una mia amica a casa mia e, ad un certo punto, [Nome] mi manda un messaggio. [Nome] e questa mia amica hanno iniziato a litigare tramite telefono e io ho chiesto loro se potevano fare pace e dopo un po’ ci sono riuscita. Secondo me è stato un atto di giustizia”	Intervenire per far smettere di litigare	AIUTARE L’ALTRO IN DIFFICOLTÀ
“Un giorno io sono andata contro un mio amico: quando stavamo al	Andare contro ad un amico per difendere l’altro	

<p>parco ed egli aveva preso per la maglietta un bambino, che giocava nell'erba, sono intervenuta e poi ho detto di lasciare il bambino e lui, ripetendo la mia frase, lo ha lasciato ed è tornato a giocare con me. Però per un po' non mi ha parlato più. Per me è stato un atto di giustizia ”</p>		
<p>“Un giorno ad un mio amico, giocando al parco con la palla, gli si era levata l'unghia poi siamo andati là e abbiamo chiamato la mamma. È stato un atto di giustizia”</p>	<p>Soccorrere qualcuno che sta male</p>	
<p>“La virtù che oggi vi spiegherò è la giustizia. C'era una mosca, le bambine di seconda la volevano acchiappare e gli ho detto di smetterla”</p>	<p>Difendere un animale in pericolo</p>	
<p>“Qualche giorno fa ho difeso [Nome] perché la stavano prendendo in giro”</p>	<p>Intervenire a difesa dell'altro</p>	
<p>“Sabato, la mia mamma ci ha detto che potevamo mangiare un pacchetto di caramelle in due e, io e mio fratello, l'abbiamo diviso in parti uguali. Secondo me è stato un atto di giustizia!”</p>	<p>Dividere qualcosa a metà</p>	<p>ESSERE EQUI</p>
<p>“Quando sono tornata a casa, mia mamma mi ha dato la fetta più grande perché mia sorella l'aveva già mangiata”</p>	<p>Dividere qualcosa tenendo conto anche degli altri</p>	
<p>“Un giorno, una mia amica mi ha dato una cosa, ma, mentre me la dava, è venuta un'altra bambina; allora abbiamo preso di corsa una cosa nella mia camera e l'abbiamo data a lei. Questo lo considero un atto di giustizia”</p>	<p>Preoccuparsi di dare qualcosa anche ad un altro giunto inatteso</p>	
<p>“Ieri sera ho deciso di far mettere mia nonna che è grossa davanti e io, mamma e [Nome] dietro alla macchina”</p>	<p>Dare la precedenza alle necessità dell'altro</p>	

“A cavallo c’è una bambina che ha paura dei cavalli e allora gli educatori la aiutano di più rispetto a noi che non ce la abbiamo per niente. Per me quello è un atto di giustizia”	Dare aiuto all’altro secondo i suoi bisogni	
“Una volta mio papà è andato con mio fratello a prendere delle caramelle e a me no, allora un giorno ni sono fatta sentire”	Rivendicare lo stesso trattamento	
“Mia cugina voleva giocare a un’altra cosa e io a un’altra, e abbiamo fatto a turno”	Accontentare tutti	
“Abbiamo fatto giocare con noi la [Nome 1] e la [Nome 2] e loro ci hanno aiutato a fare le verticali”	Ricambiare una gentilezza ricevuta	
“Ieri notte a casa mia c’erano degli ospiti: ragazzi, ragazze, bambini; io avevo invitato anche [Nome], una mia amica come tutte le altre, ma loro non volevano che lei venisse perché secondo loro, è noiosa; ma io poi ho detto che non è noiosa, ma timida e allora loro l’hanno accolta. Per me è stato un atto di giustizia”	Riconoscere il valore dell’altro	RICONOSCERE IL VALORE
“[Nome] mi presta i pastelli e cerco di non rovinarli”	Riconoscere il valore delle cose	
“Un giorno [Nome] aveva perso una cosa che ho trovato e gliel’ho ridata”	Riconoscere il valore della proprietà altrui	
“Io credo che sia giustizia non so se lo è, comunque i miei genitori mi volevano giustificare per i compiti ma io ho deciso di fare quelli che riuscivo”	Riconoscere il valore di un impegno	
“Dare giusto alle persone che dicono la verità”	Riconoscere il valore della verità	

CONCLUSIONI

Concludendo, possiamo affermare che i risultati del progetto MelArete confermano quanto emerso in letteratura circa l’importanza di stimolare il ragionamento e il pensiero critico nei contesti scolastici al fine di favorire lo sviluppo di competenze etiche e di cittadinanza. In particolare, la scrittura riflessiva in un diario esperienziale si è rivelata un efficace strumento per portare l’attenzione dei bambini a concentrarsi sul rispetto e sulla giustizia, ritenute virtù necessarie per la cura del bene

comune. Dai dati raccolti è emersa una spiccata capacità dei bambini di riconoscere tali virtù all'interno della loro quotidiana esperienza, e di riflettere su di esse in riferimento a situazioni interpersonali e sociali complesse, di cui sono stati protagonisti o attenti osservatori. Il percorso svolto mostra come tali risorse possano essere promosse e coltivate offrendo stimoli e contesti appropriati, e contribuendo così allo sviluppo di una maggiore consapevolezza dei valori di una armoniosa vita comunitaria fin dall'infanzia.

Negli esempi riportati nei diari in riferimento al rispetto e alla giustizia si è osservata l'importanza del ruolo giocato dalla disposizione alla cura, nelle sue varie declinazioni, per l'altro e per l'ambiente: tale aspetto merita oggi sensibile attenzione e ulteriore approfondimento, anche per il suo collegamento con le competenze socio-emotive che, se adeguatamente coltivate nei contesti scolastici, svolgono una funzione preziosa ai fini dell'educazione a una buona cittadinanza.

BIBLIOGRAFIA

- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Aristotele. *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- Aristotele. *Etica Eudemia*. Roma-Bari: Laterza, 2005.
- Burt, S. (1990). The good citizen's psyche: On the psychology of civic culture., *Polity* 23(Fall), 24.
- D'Aquino, Tommaso. *Somma Teologica*. Edizione online, 2009 [[https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/12251274,_Thomas_Aquinas,_Summa_Theologiae_\(p_Cent_i_Curante\),_IT.pdf](https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/12251274,_Thomas_Aquinas,_Summa_Theologiae_(p_Cent_i_Curante),_IT.pdf)].
- Galston, W. (1991). *Liberal purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser B., & Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Green, L. (2004). Nurturing democratic virtues: educators' practices. *South African Journal of Education*, 24(4), 254-259.
- Kittay, E. (1999). *Love's Labor*. New York: Routledge.
- Kohlberg L. (1981). *Essay on Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Husserl, E. ([1913]/1976). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Trad. it., Torino: Einaudi, 2002.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of education*, 179(2), 63-80.
- Lincoln, Y.S., & Guba E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Mayeroff, M. (1990). *On Caring*. New York: HarperCollins Publishers.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (ed.) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). Il metodo fenomenologico. In L. Mortari e L. Zannini, *La ricerca qualitativa in ambito sanitario* (pp. 57-80).
- Mortari, L. (2018). *Spiritualità e politica: quale téchne dell'esserci*. In L. Mortari (ed.), *Spiritualità e politica* (pp. 9-48). Milano: Vita e pensiero.
- Mortari, L. (2019a). *Melarete, volume I, Cura etica virtù*. Milano: Vita e pensiero.
- Mortari, L. (ed.) (2019b). *MelArete. Vol. 2: Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e pensiero.
- Mortari, L., & Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

- Orlenius, K. (2008). Tolerance of intolerance: values and virtues at stake in education. *Journal of Moral Education*, 37(4), 467-484.
- Park, H. C. (2001). The values and virtues promoted in the proposed seventh course of study in civic education: Implications for democratic citizenship and democratic citizenship education in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 2(1), 66-73.
- Platone. *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani, 2000.
- Power, C., Higgins, A., Kohlberg, L. (1989). The habit of the Common Life: Building Character through Democratic Community Schools, in L. Nucci (ed.), *Moral Development and Character Education: A dialogue*. Berkeley, CA: McCutchan, 125-144.
- Ricoeur, P. (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. London and New York: Routledge.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries*. London: Routledge.

ATTRIBUZIONE

Per i contributi delle autrici del presente saggio vale la seguente ripartizione: i sottoparagrafi “Educazione all’etica per la cittadinanza”, “Una ricerca educativa”, “Il diario delle virtù”, “I dati raccolti e il metodo di analisi”, “I risultati emersi - Il rispetto nei racconti dei bambini” del paragrafo “Melarete: un progetto educativo e di ricerca” sono dovuti a Federica Valbusa; i paragrafi “Introduzione”, “Educazione etica ed educazione alla cittadinanza”, il sottoparagrafo “La giustizia nei racconti dei bambini” del paragrafo “Melarete: un progetto educativo e di ricerca” e il paragrafo “Conclusioni” a Rosi Bombieri.