

Pensiero giuridico e politico
Saggi

Collana diretta da Francesco M. De Sanctis
Nuova serie

31

CRIE

Centro di Ricerca sulle Istituzioni Europee
dell'Università degli Studi
Suor Orsola Benincasa



La città come spazio politico.
Tessuto urbano e corpo politico:
crisi di una metafora

a cura di
Giulia Maria Labriola

Editoriale Scientifica

Publicato con il contributo dell'“Università degli Studi Suor Orsola Benincasa”
di Napoli, nell'ambito del Progetto FIRB - Futuro in Ricerca (2012) -
“TRA.M - Tra.sformazioni M.etropolitane. La città come spazio politico.
Tessuto urbano e corpo politico: crisi di una metafora”.
Codice CUP: B61J12000530008

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

ISBN 978-88-6342-999-2

© Editoriale Scientifica srl 2016

80138 Napoli via San Biagio dei Librai, 39

Indice

LUCIO D'ALESSANDRO, <i>Prefazione</i>	IX
FRANCESCO M. DE SANCTIS, <i>Introduzione. Città, spazio, storia</i>	XI
GIULIA MARIA LABRIOLA, <i>Presentazione</i>	XLIII

I. Gli archetipi

1. GIULIA MARIA LABRIOLA, <i>Trasformazione dello spazio urbano e strumenti del diritto. Una riflessione sull'esperienza di Parigi</i>	3
2. MASSIMO PALMA, <i>Infanzia democratica. Benjamin e i tipi politici berlinesi dal Second Reich alla fine di Weimar</i>	75
3. FRANCESCO D'URSO, <i>Il mito della 'Terza' Roma</i>	117

2. Le categorie giuridiche e politiche

4. VALERIO NITRATO IZZO, <i>La città contemporanea come spazio giuridico</i>	155
5. MASSIMO PALMA, <i>Linee di lettura de La città di Max Weber. L'intrico del dominio non legittimo</i>	185
6. VALERIO NITRATO IZZO, <i>Alla ricerca di uno spazio per la giustizia nella città: sulle relazioni tra diritto e architettura giudiziaria</i>	239
7. FRANCESCA SCAMARDELLA, <i>La governance dei network delle città globali: una rilettura dei rapporti tra centro e periferia</i>	283

8. *Esperienze urbane. Cittadinanza e processi di soggettivazione politica e giuridica* 315
- a. MASSIMO PALMA, *Appunti su rivolta, conflitto, progetto e uso. Il politico ai margini della cittadinanza* 317
- b. VALERIO NITRATO IZZO, *La pratica urbana dei diritti: il diritto alla città come diritto ad avere diritti* 353

3. La cittadinanza e l'educazione

9. FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, *L'eclissi della cittadinanza attiva e lo sfarinamento dello spazio pubblico. L'implicito pedagogico-politico in Francesco Saverio Nitti* 393
10. LUCIA ARIEMMA, *La scuola come "palestra di democrazia" e di educazione alla cittadinanza* 411
11. PASCAL PERILLO, *Educazione metropolitana e prassi di cittadinanza. La militanza educativa nella città come spazio politico* 433
12. SALVATORE LUCCHESI, *Le città degli uomini. Epistemologia, pedagogia e politica in Gaetano Salvemini* 489
13. VASCO D'AGNESE, *Democrazia, esperienza e prassi educativa* 503
14. ILARIA DI GIUSTO, *Le competenze di cittadinanza tra normativa e pratiche pedagogiche* 521
15. FERNANDO SARRACINO, *Cittadinanza digitale. Dall'illusione della partecipazione alla necessità di una nuova literacy* 541

4. Spazi urbani, narrazioni, politiche

16. PASQUALE ROSSI, *Alle origini della città contemporanea: aspetti e interventi tra Napoli e l'Europa* 571

17. EMILIO GARDINI, <i>Sovrapposizioni: forma urbana, morfologia sociale</i>	619
18. STEFANIA FERRARO, <i>Welfare State. Note di campo sulle politiche sociali a Napoli</i>	643
19. CIRO PIZZO, <i>Lo spazio civile europeo. Per una genealogia</i>	673
20. STEFANIA FERRARO, <i>Margine. Tra espace conçu ed espace vécu in alcune aree del centro storico napoletano</i>	739
21. STEFANIA FERRARO, <i>UNESCO. Napoli tra rappresentazione e patrimonializzazione</i>	763
22. SERGIO MAROTTA, <i>Beni comuni. Cronistoria di un'esperienza napoletana: Acqua Bene Comune</i>	789
<i>Notizie sugli autori</i>	809

LUCIA ARIEMMA

La scuola come “palestra di democrazia” e di educazione alla cittadinanza

1. *La cittadinanza: come nasce un'idea*

Non è facile stabilire, in maniera univoca, cosa significhi oggi *essere cittadini* e quale valore abbia il sostantivo *cittadinanza*, soprattutto se si considera il rapido e costante processo di sviluppo e di cambiamento cui è sottoposta la società odierna. D'altro canto, si tratta di un'idea strettamente legata all'*hic et nunc* storico, culturale, politico, sociale, e pertanto può assumere sfumature (o addirittura significati) differenti a seconda del contesto che ci si trova ad analizzare. È però possibile, ed anche necessario, stabilire alcuni punti fermi sulla questione.

Innanzitutto, è innegabile che il concetto di cittadinanza sia strettamente legato al contesto sotto ogni profilo: infatti, essa «ha a che fare con i modi possibili in cui si articola il legame che unisce l'individuo a una società organizzata. Essa stabilisce e qualifica, fin dall'antichità della storia occidentale, la tipologia del tipo di rapporto che regola la posizione del singolo individuo o di gruppi all'interno di una società e più in particolare di una forma di Stato»¹. Dunque, tale idea include un legame molto forte che il soggetto stabilisce con la propria comunità sociale: anzi, potremmo dire che il termine *cittadinanza* indica l'appartenenza di un gruppo di individui ad una determinata comunità sociale, il che implica la condivisione di costumi, dell'*ethos*, della storia, delle tradizioni, ma anche di rego-

¹ Massimiliano Tarozzi, *Per una cittadinanza planetaria, attiva, internazionale*, in Luigina Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano 2008, p. 121.

le da rispettare. In altre parole, per usare un'espressione di Thomas Marshall, essa si caratterizza come «uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità»².

Anche Luciano Corradini lega in maniera indissolubile la nozione di cittadinanza con il contesto, tanto da dichiarare che la cittadinanza è «un bene posizionale, da cui dipendono altri beni»³. In altre parole, tale termine «è parola che include, che indica appartenenza, diritti, possibilità di partecipare»⁴, ma, a ben vedere, è anche parola che esclude: esclude tutti coloro che non sono nelle condizioni di partecipare alla cultura, intesa nel suo significato più lato, della comunità.

Proprio su questo fronte è necessario insistere: se, come abbiamo affermato, è sempre necessaria una precisa contestualizzazione dell'idea di cittadinanza e delle valenze che, di volta in volta, essa assume, oggi riveste un significato nuovo, legato non solo al 'locale' ed al 'nazionale', ma, pur mantenendo quale punto di partenza il senso di appartenenza ad un gruppo, essa si declina anche a livello

² Thomas Marshall, *Cittadinanza e classi sociali*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 18.

³ Luciano Corradini, *Dall'educazione civica all'educazione alla convivenza civile*, in Andrea Porcarelli (a cura di), *Cittadini sulla strada*, Armando, Roma 2007, p. 34. Partendo dal significato e dal valore intrinseco all'idea di cittadinanza, lo studioso afferma: «Cittadinanza è parola che gode di notevole prestigio, sul piano nazionale e internazionale: come autonomia, professionalità, competenza. Si tratta di termini che hanno circolazione in ambienti sociali e politici diversi, anche contrapposti: termini che sono sufficientemente 'freddi', 'laici', 'interculturali', e nello stesso tempo confinano con problematiche 'calde'. [...] L'etimologia della parola aiuta a capire di che cosa si tratta: viene da *civis*, che vuol dire residente, accasato, che ha stabile dimora in un paese: è sinonimo di *incola* o *inquilinus*, abitante, in contrapposizione a *peregrinus*, *nomas*, *vagus*, *sine tecto ac sede*: dunque il rapporto stabile col territorio è ciò che costituisce la condizione originaria del cittadino: un bene posizionale, da cui dipendono altri beni, più o meno pregevoli, in rapporto a quanto abbia saputo fare la *civica* a beneficio dei suoi abitanti» (*ibid.*).

⁴ *Ibid.* La cittadinanza, allora, «è il complesso dei cittadini residenti in un determinato posto, che in quanto tali si differenziano da tutti gli altri, quelli che abitano in un altro posto e quelli che vagano nelle selve, parlano altre lingue e sono perciò detti *selvaggi* o *barbari*: genti da guardarsi con timore o con sospetto, che nella migliore delle ipotesi sono *ospite*, nella peggiore *hostes*» (ivi, p. 35).

sovrannazionale: europeo, mondiale, globale: una simile definizione della cittadinanza, così come la descrive Thomas Marshall più di sessant'anni fa⁵, dovrebbe evitare discriminazioni dei soggetti più deboli (donne, immigrati, minoranze in genere), che non devono essere esclusi dalla cittadinanza sociale.

Al contrario, va sempre tenuto presente che essere cittadini significa sentirsi parte attiva di un gruppo. A tale proposito, scrive Luigina Mortari:

Dire che la pluralità è la sostanza della condizione umana significa affermare che ciascun essere umano si costituisce come un esserci la cui singolarità si realizza nella pluralità. L'essere umano è nella sua singolarità ontologicamente plurale, dal momento che il suo processo di individuazione ha luogo nella rete di relazioni che strutturano il suo campo vitale; la sua esistenza è, dunque, coesistenza, e in quanto tale si attualizza in relazione agli altri costruendo un mondo che consenta di vivere una vita adeguatamente buona. Coesistere vuol dire sapere e sentire che la nostra vita è in stretta relazione con quella degli altri. [...] Una vita imperniata essenzialmente nel suo spazio privato è destinata a scivolare verso una malinconica opacità, perché «vivere una vita interamente privata significa prima di tutto essere privati delle cose essenziali a una vita autenticamente umana»⁶, come la possibilità di stringere relazioni significative con altri. Dare rilievo alla dimensione pubblica dell'esistenza non significa svalutare quella privata, perché senza il privato dove si custodisce la vita non ci sarebbe neppure la dimensione pubblica. Nessuno potrebbe sopportare di essere esposto agli altri con cui condivide lo spazio pubblico senza disporre dell'ombra protettiva della vita privata. Ma, d'altra parte, privarsi dell'esperienza con i molti impedisce una vita pienamente umana⁷.

Pertanto, se la dimensione sociale è tanto importante nella vita di ogni individuo, è allora fondamentale imparare a prendersi cura dell'ambiente sociale stesso. È, questa, una prospettiva peculiare

⁵ T. Marshall, *Cittadinanza e classi sociali*, cit.

⁶ Hannah Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 44.

⁷ L. Mortari, *Agire con le parole*, in Ead. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano 2008, pp. 7-8.

della politica, laddove il concetto di politica implica partecipazione attiva. Si tratta, però, di una sfera tutta da recuperare: se infatti la cittadinanza attiva è un diritto inalienabile di ogni cittadino, è anche vero che gli spazi per una vera e propria attività partecipativa si riducono progressivamente, sia perché sembra una precisa volontà politica, di quella che potremmo definire *politica governativa*, allontanare il cittadino, sia perché (forse come conseguenza di ciò) il cittadino non avverte più lo Stato come *proprio*, come uno spazio di tutti e di ciascuno per negoziare scelte e decisioni; lo Stato, al contrario, è sempre più spesso avvertito come *altro-da-sé*, come un'entità lontana alla cui partecipazione si è chiamati esclusivamente per esercitare il diritto di voto. In altre parole, «occorre fare di tutto perché i cittadini in genere si *riappropriano* della politica smettendo di delegare a pochi e per di più alla cieca tutte le decisioni che riguardano la vita della comunità»⁸.

Sembra proprio questo il nodo della questione: se si parte, cioè, dal principio che è necessario che la comunità tutta si faccia carico dell'attuazione di progetti pedagogici di educazione alla cittadinanza partecipata, allora risulta evidente il nesso inscindibile esistente tra educazione e politica. Tali termini instaurano fra loro un rapporto spesso conflittuale, ma che, tuttavia, è sempre esistito, anche se quasi mai ha assunto i termini di un rapporto "sano", come lo definisce Piero Bertolini⁹, mentre ha spesso assunto connotati patologici, dettati dal tentativo, da parte di ciascuna delle due componenti, di assumere un ruolo predominante rispetto all'altra, cercando ciascuna di sottolineare il proprio ruolo sociale preponderante rispetto all'altra. Educare alla cittadinanza, allora, significa anche rendere i cittadini consapevolmente ed attivamente partecipi della vita politica.

Tuttavia, quello che dovrebbe essere un circolo virtuoso (io cittadino voglio ricoprire un ruolo attivo nella comunità alla quale appartengo, socializzando le scelte e negoziando le decisioni; per

⁸ Piero Bertolini, *Introduzione al Convegno*, in Antonio Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del Convegno "Educazione e politica" – Encyclopaideia – Bologna, 7-8-9 novembre 2002*, CLUEB, Bologna 2003, p. 25.

⁹ Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

questo motivo, ho il diritto/dovere di ricevere un'adeguata educazione alla partecipazione sociale della vita comunitaria), in cui è il cittadino stesso che reclama un'adeguata formazione, diventa spesso un circolo vizioso: a me cittadino non importa nulla della vita politica, che avverto come lontana, fatta da uomini che non sempre scelgono di porsi al servizio della comunità; di conseguenza, non avendo alcun interesse per la vita politica, non mi interessa nemmeno ricevere un'opportuna educazione alla cittadinanza.

Diventa dunque necessario recuperare all'uomo la dimensione politica dell'esistenza, così da riflettere sul rapporto, indubbiamente necessario, ma che deve sempre e comunque mantenere il carattere dell'equilibrio, tra pedagogia e politica. Questa appare una premessa indispensabile per pensare ad un intervento mirato di educazione e di formazione dell'uomo e del cittadino¹⁰.

2. *Cittadinanza e cittadinanze*

Da quanto sinora affermato risulta evidente che essere cittadini significa essere (e sentirsi) parte di una comunità con cui i condividono storia, costumi, tradizioni, *ethos*, ma anche un complesso apparato di diritti e doveri che il cittadino è chiamato a conoscere e rispettare. Insomma, l'idea di cittadinanza, almeno storicamente, come ci ricorda anche Giorgio Chiosso, è strettamente legata a quella di nazione¹¹. Tuttavia, l'idea di cittadinanza oggi appare

¹⁰ Afferma a tale proposito Fabrizio Manuel Sirignano: «Emerge [...] la necessità di aprire un dibattito serrato sul rapporto pedagogia-politica, partendo dal diffuso disinteresse attuale nei confronti della sfera pubblica e ipotizzando nuove forme di educazione alla politica, intesa soprattutto come educazione alla cittadinanza e alla vita democratica: l'apatia e il disincanto che pervadono il corpo sociale mettono a serio rischio la tenuta del sistema democratico che, per sua natura, si regge sostanzialmente sul consenso dei cittadini e sulla condivisione delle scelte strategiche che riguardano la vita di tutti» (Fabrizio Manuel Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma 2007, p. 99).

¹¹ «Fino alla seconda guerra mondiale ed alla stagione resistenziale l'idea di nazione riempì di significato il vincolo di cittadinanza», Giorgio Chiosso, *Educa-*

sempre più spesso legata a quella di cosmopolitismo, nell'ambito soprattutto della dimensione della globalizzazione. Pertanto, non possiamo dimenticare l'importanza, oggi di una educazione ad una cittadinanza *globale*, planetaria, ad una sorta di nuovo cosmopolitismo. Ciò determina, allora, la nascita di nuovi spazi di cittadinanza, che impongono all'idea stessa di cittadinanza di declinarsi al plurale. Infatti, la condizione umana attuale è quella di una *unitas multiplex*, per usare una felice espressione di Morin:

L'educazione dovrà fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana. [...] È l'unità umana che porta con sé i principî delle sue molteplici diversità. Comprendere l'umano significa comprendere la sua unità nella diversità, la sua diversità nell'unità. Dobbiamo concepire l'unità del molteplice, la molteplicità dell'uno. L'educazione dovrà illustrare questo principio di unità-diversità in tutti i campi¹².

In una tale prospettiva, allora, bisogna abituarsi a pensare alla molteplicità nell'unità, all'unità nella molteplicità. Ciò significa educare *tutti* alla cittadinanza planetaria e comprendere il legame con la propria cultura che mantengono, come ci spiega Matilde Callari Galli, gli immigrati indiani in Gran Bretagna che guardano le telenovelas prodotte nel loro Paese, o i tassisti pakistani che lavorano a Sydney, i quali sono soliti ascoltare le musicassette con i motivi registrati nelle moschee musulmane¹³, ma all'interno di

zione alla democrazia e cittadinanza, in Michele Corsi – Roberto Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 19.

¹² Edgar Morin, *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 56.

¹³ Matilde Callari Galli. *Analisi culturale della complessità*, in Matilde Callari Galli-Franco Cambi-Mauro Ceruti, *Formare alla complessità*, Carocci, Roma 2003, pp. 80 sgg. Nota tuttavia la studiosa che attorno al termine globalizzazione non sempre si fa chiarezza: «Globalizzazione: parola abusata, applicata con significati diversi e a realtà difformi, onnipresente nei mezzi di comunicazione di massa, nei discorsi di economisti, sacerdoti e politici, nelle conversazioni quotidiane e nelle *chat lines*; parola-macchina usata per spiegare dinamiche e meccanismi svariati;

una dimensione interconnessa che innesti quella globale in quella locale reificando e dando senso alla nozione di 'glocalità' o di 'glo-località'.

Proprio a tale proposito, e richiamando neologismi come 'glocalità' e 'glo-località', Vincenzo Sarracino afferma che possiamo parlare di nuove forme di cittadinanza:

terrestre, globale, planetaria, di piena appartenenza al mondo umano presente in ogni luogo del Pianeta, va riconosciuta a tutti gli uomini e a ciascun uomo consapevolmente attraverso una formazione che, partendo dalla qualifica di 'umano' come tratto comune, spinga gli uomini, come singoli e come collettività, a riconoscere la complessità dei loro problemi sull'intero Pianeta, a riconoscere l'emergenza di alcuni di essi che, se non risolti, minacciano la vita stessa e l'esistenza della razza umana [...]. La "città educativa", locale, "qui ed ora", storicamente e geograficamente determinata, unitaria per storia, cultura e prospettive di sviluppo, da un lato, e "l'educazione alla mondialità" planetaria, "là ed altrove", diffusa e disomogenea, incompleta e prospettica, nello stesso tempo, dall'altro, costituiscono, oggi, il mondo interconnesso, vicino-lontano, micro-macro, politico-economico, etico-pedagogico, di una formazione umana che sta finalmente comprendendo come siano tra loro legate l'idea della educazione delle comunità locali, quindi di territori limitati, e l'idea della comunità planetaria¹⁴.

La globalizzazione, la mondializzazione, l'educazione alla cittadinanza planetaria, sono sfide, sono emergenze educative che la pedagogia, nelle sue "declinazioni" (come pedagogia generale, come pedagogia sociale, come pedagogia interculturale) non può non prendere in considerazione nel delineare un progetto educativo ed alle quali essa è chiamata a dare risposte 'forti' e convincenti.

etichetta di comodo che copre imprecisioni e confusioni; concetto che passa da un ambito disciplinare all'altro per denunciare fallimenti, per esaltare cambiamenti, annunciati come planetari, epocali» (ivi, p. 65).

¹⁴ V. Sarracino, *Il paradigma della "comunità educativa" oggi. "Locale" e "globale" nelle "cittadinanze" a confronto*, in Stefano Salmeri (a cura di), *Linguaggi dell'educazione e paradigmi possibili in pedagogia*, Ed. Città aperta, Enna 2007, pp. 99-100.

Secondo Riccardo Pagano, nell'educazione ad una cittadinanza planetaria, pur nella sua struttura complessa, si possono riconoscere fondamentalmente due linee guida: l'educazione all'eguaglianza e l'educazione alla libertà¹⁵. Si tratta di due questioni piuttosto complicate. Partiamo dalla prima. Educare all'eguaglianza significa fondamentalmente dare a tutti gli stessi diritti: ad esempio, riconoscere a tutti lo stesso diritto all'educazione. Ma è giusto, in questa prospettiva, si chiede lo studioso, educare tutti allo stesso modo, a prescindere dalle proprie radici storiche, religiose, culturali? La risposta (pedagogica) è che ogni processo formativo è destinato al successo ha quale punto di partenza e quale finalità la valorizzazione della diversità: «la pluralità delle forme e dei percorsi educativi è garanzia della democrazia mondiale»¹⁶.

Anche l'educazione alla libertà va in questa direzione. «Essere educato alla libertà oggi per me vuol dire rifiutare le assimilazioni e accettare un'appartenenza di cittadinanza che poggia non sulla uniformità, ma sulla valorizzazione di identità culturali autonome»¹⁷.

Da ciò emerge chiaramente che educare l'uomo e il cittadino vuol dire partire dall'individuo pur nella dimensione planetaria, considerare la differenza come un valore e non come ad una sorta di "inconveniente burocratico" da abbattere nella prospettiva che è più facile, soprattutto è più economico, progettare una formazione massificata, uguale per tutti, per l'arabo e per l'occidentale.

Cosa significa, allora, educare alla cittadinanza (ed alle cittadinanze, alla fruizione di nuovi luoghi e di nuovi tempi destinati all'esercizio della cittadinanza)?

Progettare la formazione sotto l'aspetto cosmopolitico esige una ricostruzione del sapere e dell'operatività pedagogica, in modo da saldare la frattura fra una realtà sempre più cosmopolitica e un sistema della trasmissione e costruzione delle conoscenze di marca nazionale. Ciò

¹⁵ Cfr. Riccardo Pagano, *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, in Michele Corsi – Roberto Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., pp. 308 sgg.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

non vuol dire negare il nazionale, secondo una logica esclusiva (o il nazionale o il cosmopolitico), ma ricomprendere il nazionale nella prospettiva del cosmopolitico. Questo, infatti, mirando alla valorizzazione di tutte le differenze, non intende stringere le culture nella hegeliana notte in cui tutte le vacche sono nere. Il cosmopolitismo, quale si sta cercando di delineare e quale è compito del sapere/pratica pedagogici promuovere, è il contrario della *mcdonaldizzazione* del mondo, dell'omogeneità che fa sentire dappertutto a casa propria perché le diversità vengono elise, abrase, rimosse e un pacchetto di abitudini e stili di vita invalgono in ogni parte. In questo senso non è che i saperi e le forme di vita locali/nazionali vanno sostituiti da una vacua e generica cultura mondiale, che si rivelerebbe solo la patina pseudo-culturale del Consumo. Piuttosto, giusta la logica inclusiva del cosmopolitismo, si tratta di favorire l'accesso alla dimensione cosmopolitica a partire da quella nazionale, non per negazione ma per de-costruzione/ri-costruzione di essa, che ne mostri la plurivocità interna, la polifonia di voci che tanto diacronicamente quanto sincronicamente la abita e le ha donato la configurazione che essa possiede. *Pensare cosmopoliticamente è anche (e soprattutto) scoprire l'intrinseca dialogicità della propria cultura, la quale si dispone al dialogo quanto più si sa tramata nelle sue fibre dal dialogo*¹⁸.

Dal discorso sin qui condotto risulta evidente che il concetto di cittadinanza globale è strettamente legato a quello di educazione interculturale, a una educazione all'eguaglianza, cioè, e al rispetto di chi arriva in un paese straniero e chiede rispetto per le proprie tradizioni e per la propria cultura.

Se essere cittadini – lo si è detto insistentemente – significa essere e sentirsi parte di una comunità sociale, allora nell'*hic et nunc* della realtà storico-sociale in cui viviamo, essere cittadini significa appartenere ad una realtà che è *locale* (potremmo dire cittadina), *nazionale* (ma oggi potremmo dire anche *internazionale*, *europea*, nel nostro caso), *planetaria*, *globale*, *mondiale*. Non si può pensare, oggi, di appartenere esclusivamente ad una realtà *micro*, quale

¹⁸ Stefano Oliverio, *Idee per una pedagogia dal punto di vista cosmopolitico*, in Enricomaria Corbi – Fabrizio Manuel Sirignano (a cura di), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, Editori Riuniti, Roma 2009, pp. 142-143.

quella cittadina: è, questa, come afferma Franco Cambi, «l'habitat che dà riferimento e sicurezza e condivisione»¹⁹, ma che, nel suo inevitabile ripiegarsi su se stesso, genera chiusura all'altro-da-sé. Il confronto con l'altro, al contrario, è immediato, talvolta anche involontario, data la quantità di opportunità per inviare e ricevere comunicazioni, notizie, informazioni; pertanto, *trait d'union* tra i possibili modelli di cittadinanza non può che essere l'intercultura, intesa come possibilità di scambio, di arricchimento reciproco, di interazione con l'altro-da-sé. Ebbene, in un tale percorso l'impostazione interculturale, afferma ancora Cambi,

deve farsi non solo dispositivo teorico e/o pratico, modello astratto/concreto. Deve farsi anche strategia: deve fissare i suoi ambiti di teoria e di azione, deve fenomenologizzarsi o, detto altrimenti, deve articolarsi su più fronti, poiché solo dalla loro integrazione nascerà una cultura dell'intercultura. Che è ciò a cui dobbiamo guardare politicamente, ma soprattutto pedagogicamente, poiché è alla pedagogia (comunque la si interpreti: politica, sociale, istituzionale, culturale, individuale ecc.) che spetta il compito di dare vita a tale cultura interculturale²⁰.

Tuttavia, va detto che una educazione alla cittadinanza globale, al rispetto reciproco, alla formazione di quello che Ernesto Balducci²¹ definiva "uomo planetario" è un percorso complesso da realizzare, per alcuni impossibile. Afferma infatti Claudio De Luca:

[...] Sfugge ad ogni riflessione seria la possibilità che esistano e si creino, sia a livello europeo sia in altri contesti, modelli di cittadinanza profondamente diversi o che divergano dal modello della cittadinanza nazionale. È per questo che si ritiene essenziale una storicizzazione radicale del problema, con lo scopo di fare emergere e reintrodurre nella nostra coscienza il fatto che la storia del-

¹⁹ F. Cambi, *Cittadinanza e intercultura oggi*, in Marco Galiero (a cura di), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, EMI, Bologna 2009, p. 200.

²⁰ Ivi, p. 22.

²¹ Ernesto Balducci, *L'uomo planetario*, Cultura della pace, Firenze, 1990.

la cittadinanza è una storia lunghissima, una storia complessa, non lineare, nella quale si sono già prodotte delle trasformazioni, degli spostamenti decisivi [...]. L'idea della cittadinanza mondiale, l'idea del cosmopolitismo è certamente esistita in diversi periodi, sia come ideale di vita del saggio o dell'individuo isolato sia all'interno di movimenti politici e intellettuali o tra i militanti del movimento operaio. Ma è rimasta appunto un ideale o una utopia²².

Di ciò la riflessione pedagogica non può non tener conto: formare un cittadino globale pone questioni e problemi di difficile risoluzione, legati soprattutto al confronto con l'altro, al rispetto di modi di pensare e di intendere la cultura molto diversi. È, tuttavia, un impegno pedagogico da portare avanti, proprio seguendo il vettore dell'utopia, che diventa uno dei cardini della riflessione e della pratica pedagogica, soprattutto nella prospettiva di stabilire un rapporto costruttivo tra formazione e politica.

3. *L'educazione del cittadino a scuola*

Sulla base di quanto fin qui affermato, allora, l'educazione del cittadino si realizza sempre e in ogni contesto, in maniera più o meno consapevole. Di qui, allora, la necessità che le varie agenzie formative²³

²² Claudio De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, pp. 279-280.

²³ «Tutte le agenzie formative, formali, non formali ed informali, concorrono alla formazione dell'individuo; l'auspicio è che ci sia un'azione realmente integrata e sinergica da parte del sistema formativo nel suo insieme. La scuola, infatti, deve utilizzare il territorio non come alternativa ad essa, ma come "primo libro di lettura", ad essa complementare, anzi necessario per trasformare le conoscenze apprese sul libro di testo in abilità e competenze. Ecco perché la scuola deve pensare all'ambiente come ad una "aula didattica decentrata" e come un "laboratorio didattico"» (Franco Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 1992, p. 77). Anzi, la scuola può valorizzare le opportunità formative dell'ambiente, il quale può porsi sia come "bottega della conoscenza" (in quanto la città e il paesaggio «sono quaderni di lettura, enciclopedie di informazione in

provvedano a un'educazione alla cittadinanza attiva, che abbia quale obiettivo la presa di coscienza, da parte del soggetto, dei propri diritti e dei propri doveri: insomma, afferma Bertolini, «l'orientamento e il fine di un'autentica educazione alla cittadinanza devono essere [...] rappresentate da un percorso per il quale ogni bambino e ogni adolescente sia in grado di trasformarsi *da suddito a cittadino*»²⁴.

Naturalmente, il luogo privilegiato per un'educazione democratica, per l'educazione del cittadino, viene identificato già da Dewey (che, in qualche modo, come si è detto, ne è il teorizzatore) nella scuola, che deve strutturarsi come una vera e propria “palestra di democrazia”, per usare una espressione – ancora una volta – deweyana²⁵. Se è vero, dunque, che l'uomo deve entrare a contatto

quanto ‘segni/orme’ del passato storico»), sia come “bottega della fantasia” (poiché diventa un contenitore di «album delle favole, strip dell'immaginario decifrabili dall'allievo con la grammatica dell'intuizione e della reinvenzione della realtà sociale e naturale»: ivi, p. 72). Si tratta di interventi didattici che, partendo dalla metodologia della ricerca-azione, coinvolgano tutti i soggetti coinvolti in una “relazione paritaria”, una relazione, cioè, che «nella microrealtà dell'aula scolastica viene didatticamente simulata mentre nell'aula decentrata dei luoghi dell'agire didattico ed educativo viene coltivata per produrre quei nuovi saperi atti a rispondere ai bisogni reali dei soggetti interessati». Questi ambienti, dunque, sono le vere aule didattiche decentrate, frequentate dalle famiglie, dalle associazioni, dagli enti locali e da coloro che operano in tali realtà. Si tratta di luoghi realmente didattici «perché i soggetti che in essi agiscono si interconnettono, si complementarizzano, esplicitano, confrontano e negoziano le loro intenzioni, attraversano le varie aule ciascuna con le sue regole, le sue condizioni e i suoi vincoli e coloro che non accettano ciò se ne pongono evidentemente fuori. Fuori soprattutto da un progetto pedagogico-didattico-culturale di più ampio respiro da condividere su scala societaria; tuttavia, il loro porsi fuori non significa automaticamente che essi non producano effetti sulle persone: effetti di omologazione, di controllo, di monitoraggio e supervisione continua», Bruno Schettini, *I luoghi e i contesti dell'agire didattico ed educativo. Per una didattica fenomenologica*, in Elisabetta Nigris (a cura di), *Didattica generale*, Guerini Scientifica, Milano 2003, pp. 7-8.

²⁴ P. Bertolini, *Educazione e politica*, cit., pp. 148-149. L'autore fa riferimento ad un saggio, scritto diversi anni fa da Paolo Meucci, ex presidente del Tribunale dei Minori di Firenze (Paolo Meucci, *Da suddito a cittadino*, Cappelli, Bologna 1980).

²⁵ La scuola, afferma Dewey, «è lo strumento essenziale di distribuzione di tutti i valori e le finalità di un gruppo sociale. La scuola non è l'unico mezzo,

con la cultura, con la società, con la vita politica ed economica del suo tempo, se è vero, ancora, che deve acquisire un *habitus* mentale che lo disponga ad una socializzazione dinamica ed aperta, ad una relazione di continuo interscambio con la propria comunità, a un'esistenza fatta di partecipazione attiva e di scelte condivise e socializzate, allora è necessaria una formazione che tenga presente questa finalità per tutto il corso della vita, a partire dalla più tenera età. Se, da un lato, inevitabilmente, è la società tutta che, nella prospettiva di una *comunità educante*, deve farsi carico della formazione dei suoi 'figli', trasmettendo i propri valori condivisi da tutti, ciò vuol dire che essa deve predisporre le condizioni (in termini di infrastrutture e di soggetti che si adoperino a tal fine) perché tale processo abbia luogo. Afferma a tale proposito Franco Cambi:

la scuola è e resta l'architrave della democrazia. In essa – e solo in essa – può formarsi l'abito mentale democratico e la partecipazione attiva ai principî/valori della democrazia. La scuola come comunità e come luogo di sviluppo e di potenziamento dell'"intelligenza creativa" svolge adeguatamente questo ruolo. Se si fa comunità partecipata e aperta e se si fa apprendimento critico secondo il metodo scientifico e la valorizzazione dell'immaginazione²⁶.

La riflessione che la scuola sia il luogo deputato alla maturazione delle competenze dell'uomo e del cittadino, il luogo, dunque, nel quale avviene una sintesi che dovrebbe essere 'perfetta' tra politica ed educazione, nel quale, cioè, l'una si pone al servizio dell'altra, in una relazione di equilibrio e rispetto delle parti e delle competenze di ciascuna delle due parti, assume oggi un valore ed

ma è il primo, il principale e più preciso mezzo mediante il quale i valori cari ad un gruppo sociale e le finalità che esso desidera realizzare sono distribuiti e resi familiari al pensiero, all'osservazione, al giudizio e alla scelta dell'individuo. [...] la scuola della democrazia, se assolve il suo compito di strumento educativo, dà il suo contributo all'idea democratica che la conoscenza e il sapere, cioè la facoltà dell'azione, divengano parte dell'intelligenza e del carattere propri dell'individuo» (J. Dewey, *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1961, pp. 460-461).

²⁶ F. Cambi, *Il 'ritorno' e l'attualità di John Dewey*, "Studi sulla formazione", 1, 2003, p. 16.

un'importanza maggiore, se si pensa che essa è diventata oggi una prescrizione normativa: il D. M. 139 del 22 agosto 2007, infatti, nella determinazione dei nuovi assi culturali necessari a definire le competenze da maturare nei dieci anni di istruzione obbligatoria, identifica quale asse trasversale la maturazione di “competenze di cittadinanza”, che consistono nell'imparare ad imparare, progettare, comunicare (sia in termini di comprensione dei messaggi, sia come capacità di rappresentare ed esprimere eventi, fatti, emozioni, sentimenti), collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. Si tratta di competenze, dunque, che sovrintendono all'acquisizione delle altre più specifiche e disciplinari; in una parola, sono competenze che consentono di 'leggere', interpretare, comprendere la realtà, partecipare in maniera consapevole, cosciente e critica alla negoziazione delle scelte “per il tempo futuro”.

Il tutto, nella realizzazione di un progetto di educazione alla cittadinanza che sia “al passo con i tempi”, che tenga conto delle modificazioni che riguardano un'idea fluida e fortemente ancorata al contesto, quale quella di cittadinanza. Possiamo allora fare nostra la già citata definizione di Marshall di cittadinanza: «uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità». Questa definizione (che l'autore ha elaborato nel 1949), tuttavia, sembra adeguata ad un sistema-Stato chiuso, potremmo dire adiabatico, ripiegato su se stesso, «l'ultimo baluardo in difesa di un nazionalismo ottocentesco»²⁷; si tratta, cioè, di un'idea di cittadinanza che non tiene conto dei mutamenti sociali, culturali e politici attraversati dal mondo intero nell'ultimo secolo: non guarda al baratro che, in maniera sempre più profonda, si frappone tra l'uomo e lo Stato, tra l'individuo e una partecipazione realmente attiva alla vita comunitaria, questione, questa, che richiede un intervento mirato, congiunto, sinergico sia da parte del mondo

²⁷ Massimiliano Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze 2005, p. 232.

politico, che da parte degli esperti di formazione; tale idea di cittadinanza, ancora, non comprende l'enorme quantità di soggetti migranti che, ormai quotidianamente, raggiungono le nostre coste ed i territorio di tutti i Paesi più industrializzati.

M. Ceruti ricorda che, in realtà, la specie umana è nata come specie *locale*, capace di svilupparsi e di crescere solo all'interno di un ecosistema, quello della savana dell'Africa orientale. Solo successivamente essa è diventata una specie *planetaria*, in grado cioè di abitare l'insieme delle terre emerse. Afferma l'Autore:

essa [la specie umana] è diventata tale solo grazie a straordinarie strategie *locali*, di diversificazione e di adattamenti fisici, comportamentali e cognitivi in relazione alla specificità degli ecosistemi e agli attori naturali di volta in volta incontrati. Tuttavia questo elevato grado di *diversificazione* non ha diviso irreversibilmente la nostra specie, ma anzi ha conservato la sua *unità* complessiva²⁸.

Dunque, progettare ed attuare percorsi di educazione alla cittadinanza significa doversi confrontare con un'idea diversa di città e di cittadino, che vede nel suo 'negativo' l'idea di *straniero*, ma che, in parallelo, si trova a fare i conti, nei fatti, con la pervasiva idea di *cittadino cosmopolita*, cittadino del mondo, che deve, invece, confrontarsi ed opporsi all'essere *suddito* piuttosto che *cittadino attivo*²⁹.

La scuola – lo abbiamo visto – può e deve diventare una *palestra di democrazia*, un luogo in cui, sin da piccolissimi, si impara ad ascoltare l'altro, si condividono le scelte, si discute insieme, si impara il rispetto dell'altro: in una parola, ci si abitua ad una democrazia realmente par-

²⁸ M. Ceruti, *Educazione planetaria e complessità umana*, in M. Callari Galli - F. Cambi - M. Ceruti, *Formare alla complessità*, cit. p. 13.

²⁹ Così scrive Massimiliano Tarozzi: "l'educazione formale, oggi, è chiamata a confrontarsi con un'idea repubblicana di cittadinanza legata ad uno stato nazionale, dove il contrario di cittadino è straniero. Questa idea se si rinforza dal punto di vista giuridico e amministrativo, perde sempre più, parallelamente alla crisi dello stato-nazione, il proprio valore come porzione di sovranità democratica assegnata al singolo individuo, dove il contrario di cittadino è suddito" (M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, cit., pp. 232 sgg.).

tecipata e condivisa. In quest'ottica, dunque, diventa importante strutturare percorsi di educazione dell'uomo e del cittadino, che significa educare a valori quali il rispetto di sé, dell'altro ma anche dell'ambiente, al senso di giustizia e di onestà, alla libertà ed all'uguaglianza, alla solidarietà, al rispetto ed alla conservazione del bene comune.

La scuola, in particolare, secondo Massimiliano Tarozzi, deve farsi carico di una educazione per tre tipi di cittadinanza. Innanzi tutto, essa forma ad una *cittadinanza giuridico-politica* attraverso l'insegnamento dei fondamenti etici dello Stato italiano, così come espressi dalla Costituzione. Tale educazione significa «formare al senso dello Stato, educare alla convivenza democratica, circoscrivere il contesto etico-sociale entro cui ciascuno possiede dei diritti ed è chiamato a rispettare dei doveri»³⁰.

L'istituzione scolastica deve poi formare, più che ad una vera e propria cittadinanza, alla consapevolezza dell'*identità nazionale e locale*, favorendo il contatto con la cultura e le tradizioni proprie di un contesto specifico, così da uscire dalla scuola «con l'idea di aver completato un processo di inculturazione che ha rafforzato in noi l'*ethos* locale il senso di appartenenza della nostra cittadinanza italiana (e, in prospettiva, europea)»³¹.

C'è poi una terza idea di cittadinanza: la *cittadinanza globale*, che rimane, come si è accennato, l'utopia educativa di chi voglia realizzare un progetto di educazione alla cittadinanza.

4. *Educazione, politica, scuola: un rapporto necessario*

Pertanto, in un'epoca caratterizzata da dubbi e incertezze, soprattutto da parte del mondo giovanile, ma anche da un preoccupante e dilagante disinteresse verso le questioni di carattere più propriamente politiche e sociali, sempre più volutamente lontana dalla "politica di palazzo" che talvolta si legge nelle attività socio-politiche di questi ultimi anni, la scuola può fungere da pungolo,

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

da elemento nuovamente trainante per i giovani, protagonisti delle scelte future, spesso identificati, già dall'antica Grecia, come «cattivi ascoltatori di discorsi di morale e di politica, a causa della loro inesperienza dei fatti della vita»; così si esprime Aristotele³².

Ebbene, possiamo ribadire che la realizzazione di un simile progetto di formazione non può non partire dalla scuola, vista come luogo d'incontro, di dialogo e di ricerca per i giovani. Essa è il luogo privilegiato per l'apprendimento, per la crescita e per la maturazione di un soggetto che sarà, così, proiettato a vivere autonomamente e responsabilmente le sue scelte, sia in campo politico, che in quello lavorativo e professionale; tuttavia, «la scuola non dev'essere una piazza dove si scontrano fazioni contrapposte, ma neppure un ufficio periferico d'un servizio rigidamente programmato dall'alto»³³. Al contrario, essa deve muoversi sempre più nella direzione di organizzare percorsi educativi che trovino una loro giustificazione locale, in quanto risposta alle contingenti richieste formative.

Insomma, appare necessario, oggi, rinsaldare il rapporto tra pedagogia, politiche formative ed educative e politica governativa attraverso un procedimento che passa attraverso la scuola, agenzia che ricopre un ruolo centrale nel processo formativo: spesso destinataria di attacchi e di qualunque generalizzazioni da parte dei mezzi di comunicazione, pronti a stigmatizzare episodi e a ricercare la notizia sensazionalistica, la scuola (e il mondo della formazione e della cultura, più in generale) è una risorsa fondamentale per tutti e per ciascuno, per aiutare la crescita e la maturazione individuale e comunitaria. È, questa, tuttavia, un'operazione che può essere perseguita solo con l'appoggio e la collaborazione della comunità tutta: infatti, se la scuola occupa un ruolo centrale nel processo formativo, «lo occupa perché essa è l'istituzione cui il patto sociale di tutti i membri demanda il compito di coltivare

³² Tuttavia, diverso era il rispetto e la considerazione che Socrate nutriva per le nuove generazioni (cfr, ad es., l'*Apologia di Socrate*).

³³ L. Corradini, *La scuola e i giovani verso il Duemila. Problemi di educazione etico-politica*, Giunti & Lisciani, Teramo 1986, p. 12.

sistematicamente le potenzialità razionali dell'individuo attraverso una continua stimolazione all'astrazione e alla formalizzazione, al senso critico e, perciò stesso, ai più alti valori dell'uomo»³⁴. Così si esprime Giovanni Genovesi, che però sottolinea:

[...] la scuola può mantenere questa sua posizione di centralità solo se essa è voluta tale da tutta la comunità, ossia se il progetto politico che la sorregge è fermamente disponibile a pensare la scuola in senso forte, senza richiedere cedimenti e deroghe da quelli che sono i suoi compiti. Pertanto la scuola, in tutte le sue manifestazioni, non può non essere pervasa dalla politica, perché è proprio in forza di un chiaro progetto politico che essa c'è, opera e può essere più o meno funzionale³⁵.

Oggi, come si diceva, appare necessario che la pedagogia, che sembra priva di riferimenti certi, recuperi in maniera forte e determinata il suo rapporto con la politica e torni ad essere una scienza e una prassi educativa finalizzata alla partecipazione attiva alla vita democratica di tutti e di ciascuno. Tutto ciò può realizzarsi a partire dalla scuola, istituzione cardine all'interno del sistema formativo, che deve tornare ad essere, come recitavano i Programmi Falcucci per la scuola elementare del 1985, luogo di educazione 'dell'uomo e del cittadino'.

Si tratta, in conclusione, dell'attuazione di un progetto educativo e formativo, quello alla cittadinanza attiva, che, a livello micro (inteso come educazione ad una esistenza attiva sotto ogni aspetto – politico, sociale, culturale, economico, lavorativo), ma anche a livello macro (come educazione ad una cittadinanza globale), trova la sua principale realizzazione all'interno dell'istituzione scuola e a partire dai primissimi anni della sua frequentazione³⁶. La scuola,

³⁴ Giovanni Genovesi, *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*, in Vincenzo Sarracino – Lucio d'Alessandro (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder*, ETS, Pisa 2005, p. 199.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Non a caso, già gli Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991 indicano la scuola come «un significativo luogo di apprendimento, socializzazione e

infatti, come si diceva, è spesso oggetto di attacchi frutto di generalizzazioni ed atteggiamenti qualunquistici: Giovanni Genovesi parla, a tale proposito, di una scuola che è diventata “terra nullius”, che ha consentito a chiunque di parlare o sparlare di essa «con la sicumera di avere tutte le carte in regola per farlo»³⁷. Al contrario, «è una risorsa fondamentale su cui il Paese può contare per riavvicinare i cittadini alle istituzioni dando nuova linfa alla democrazia. Attraverso il lavoro quotidiano degli insegnanti e degli studenti possono essere poste le basi per riattivare la partecipazione e la condivisione delle responsabilità, per riflettere sulla politica intesa come servizio e come impegno»³⁸.

Naturalmente, si tratta di un progetto che, per la sua realizzazione, chiama in causa tutte le parti coinvolte nel processo formativo: educatori, formatori, insegnanti innanzi tutto, ma che non può non vedere partecipi tutte le forze politiche, le quali, attraverso la reale presa in carico di un progetto teorico e pratico di educazione alla cittadinanza attiva (comprendente, ad esempio, la tanto auspicata lettura della nostra Carta Costituzionale, ma anche esercizi concreti di convivenza sociale e democratica), formi uomini nuovi, consapevoli del proprio ruolo all'interno della comunità e della necessità di partecipare attivamente alla vita socioculturale e politica, socializzando e condividendo scelte e decisioni. In questo senso, allora, la formazione in generale (nelle sue forme teoriche e prassiche), e la formazione scolastica nello specifico, ha da sempre svolto un forte e concreto ruolo emancipativo per l'essere umano.

animazione» in quanto essa concorre «a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale». Nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, redatte nel 2007 durante il dicastero di Fioroni, si legge che compito primario della scuola è «insegnare le regole del vivere e del convivere», sforzandosi di proporre «un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive».

³⁷ G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 18.

³⁸ F. M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, cit., p. 102.

Pertanto, il progetto di riqualificazione della scuola come istituzione deputata all'educazione alla partecipazione democratica è realizzabile solo a partire da una riforma in chiave politica della scuola stessa, una riforma negoziata e condivisa da tutta la comunità. Ecco perché, come afferma ancora Giovanni Genovesi,

il rapporto della triade pedagogia-educazione-scuola e politica come gestione della scuola pubblica non può in alcun modo essere eluso. Senza la politica, l'educazione è solo "flatus vocis", senza l'educazione la politica è solo una forma di tirannia della classe dirigente. L'unica possibilità di trovare una soluzione non sta dunque nello sfuggire il problema facendo dei politici degli educatori o degli educatori dei politici, bensì nel cercare che ciascuno di essi, forte delle sue competenze e della sua autonomia nell'usarle e finalizzarle entri con rispetto in rapporto con l'altro, avendo consapevolezza che un rapporto non significa strumentalizzazione, ma possibilità di unire le forze per un avvenire migliore³⁹.

5. Conclusioni

Il concetto di cittadinanza, si è visto, è quanto mai 'fluidò', in quanto strettamente legato a un dato contesto storico-sociale, a una data temperie culturale, a una precisa idea e percezione della politica e della democrazia (intesa, quest'ultima, non solo come forma di governo, ma come pratica di vita associata basata sul dialogo, sulla comunicazione interpersonale, sulla partecipazione e sulla condivisione delle scelte).

È evidente, allora, che – se la nostra è una società *complessa*, caratterizzata cioè da una fitta trama di relazioni tra i saperi, tra i soggetti, tra le istituzioni, etc. –, il concetto di cittadinanza è oggi *complesso*, in quanto implica una serie di valori talvolta anche antinomici (locale/globale, identità/pluralità, soggetto/comunità,

³⁹ G. Genovesi, *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*, in V. Sarracino – L. d'Alessandro (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder*, cit. p. 204.

legame con la propria cultura/apertura ad altre forme di cultura, etc.), tali da rendere una riflessione e un progetto di educazione alla cittadinanza particolarmente articolato e – ancora una volta – *complesso*. Dunque, le suggestioni proposte in questa sede sono ben lungi dall'esaurire la questione: anzi, alle problematiche irrisolte se ne sono aggiunte altre che vanno a complessificare ulteriormente il discorso (nel senso che al *tessuto/trama* di problematiche se ne sono intrecciate altre).

Emerge, però, dal discorso la centralità dell'istituzione scolastica nel proporre un'educazione alla cittadinanza che sia efficiente ed efficace. Ciò non vuol dire escludere automaticamente il territorio nel suo complesso dalla responsabilità di formare il cittadino; anzi, come afferma ancora Claudio De Luca, «solo alimentando un “nuovo circolo virtuoso dell'educazione” tra persone si potranno mettere in condizione le più giovani generazioni – e noi con loro – di affrontare e governare, con seria e fiduciosa speranza, le trasformazioni che stiamo vivendo»⁴⁰ e, possiamo aggiungere, di formare un uomo e un cittadino in grado, in prospettiva utopica, di vivere la vita migliore possibile nel proprio contesto storico-culturale-sociale-politico, ponendosi realmente come parte attiva di esso.

Si tratta, tuttavia, di un traguardo di difficile conquista, per il quale, ci ricorda Renata Viganò, è indispensabile «la costruzione di una cultura professionale fondata non solo sull'attività di progettazione e di documentazione, ma anche sulla ri-costruzione del senso del lavoro: non una semplice identità aziendale della scuola autonoma ma una cultura condivisa dell'istituzione e del suo ruolo sociale, come soggetto imprescindibile di cittadinanza, per tutti e per ciascuno»⁴¹.

⁴⁰ Claudio De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, cit., p. 297.

⁴¹ Renata Viganò, *Ricerca educativa e cittadinanza*, in Giuseppe Vico (a cura di), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 66.

