

Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica nella tarda modernità per la costruzione del cittadino responsabile

Educate to social citizenship. New possible paths of pedagogical research in the late modernity for the construction of the responsible citizen

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – vito.balzano@uniba.it

ABSTRACT

The challenges of education, today more than in the past, invite pedagogical reflection to combine the needs of the person with the urgency of transforming in everyday situations from late modernity. Already Bauman, in fact, had highlighted the characteristics of the modern citizen, reframing and criticizing the very concept of citizenship. The relevant and complex theme that enquires is to analyse the increasingly strong relationship between social policies and educational policies with a view to a renewal of the welfare state which, in the light of the current economic crisis, has led to the emergence of new vulnerable social categories and greater inequalities. Pedagogy, again for that broad scope and for that idea of intrinsic planning, has worked on behalf of the person, emphasizing some of the essential elements of the same, such as the concept of *dignity* and that of *identity*: the first understanding as that ability to recognize others and themselves as citizens of the world; the second, while following the dignity in a significant continuum that has as glue the person, underlined the absolute singularity of the same, breaking down that concept of man's supremacy over its like.

This paper aims to reflect on the concept of citizenship today, moving from the reinterpretation of Dewey and the meanings of democracy and education, declining them through a modern idea of social citizenship. The concept, introduced by Marshall, will be central to the treatment and will put itself in a new pedagogical perspective of the construction of the responsible citizen.

Le sfide dell'educativo, oggi più che in passato, invitano la riflessione pedagogica a coniugare i bisogni della persona con l'urgenza di trasformare nel quotidiano le emergenze provenienti dalla tarda modernità. Già Bauman, infatti, aveva evidenziato le caratteristiche del cittadino moderno, riformulando e criticando il concetto stesso di cittadinanza. Il tema rilevante e complesso che ne scaturisce mira ad analizzare il rapporto, sempre più forte, tra le politiche sociali e le politiche educative nella prospettiva di un rinnovamento del welfare state che, alla luce dell'attuale crisi economica, ha generato l'insorgere di nuove categorie sociali vulnerabili e maggiori disuguaglianze. La pedagogia, sempre per quell'ampio respiro e per quella

idea di progettualità intrinseca, ha operato a favore della persona, rimarcando alcuni degli elementi essenziali della stessa, come ad esempio il concetto di *dignità* e quello di *identità*: la prima intesa come quella capacità di riconoscere gli altri e se stessi come cittadini del mondo; la seconda, pur seguendo la dignità in un continuum significativo che ha come collante la persona, ha sottolineato l'assoluta singolarità della stessa, abbattendo quel concetto di supremazia dell'uomo sul suo simile.

Il presente contributo si propone di riflettere sul concetto di cittadinanza oggi, muovendo dalla rilettura di Dewey e dei significati di democrazia e di educazione, declinandoli attraverso un'idea moderna di cittadinanza sociale. Il concetto, introdotto da Marshall, sarà centrale nella trattazione e si porrà in una nuova prospettiva pedagogica di costruzione del cittadino responsabile.

KEYWORDS

Education, Person, Welfare, Citizenship, Responsibility.

Educazione, Persona, Welfare, Cittadinanza, Responsabilità.

1. Premessa

I mondi dell'educazione oggi rimandano sempre più spesso alla necessità di prendere in esame i nuovi bisogni della persona coniugandoli con l'urgenza di trasformare in sfide educative le novità emergenti dalle criticità della tarda modernità. Bauman (2010), infatti, aveva già evidenziato questa emergenza, in verità non solo educativa, che sta caratterizzando l'evoluzione del cittadino moderno, riscrivendo una nuova idea di cittadinanza che non può più prescindere dal contributo fondamentale delle scienze dell'educazione. Il tema rilevante e complesso che ne scaturisce mira ad analizzare il rapporto, sempre più forte, tra le politiche sociali e le politiche educative nella prospettiva di un rinnovamento del welfare state che, alla luce dell'attuale crisi economica, ha generato l'insorgere di nuove categorie sociali vulnerabili e maggiori disuguaglianze.

Oggi diventa necessario, al fine di ripensare anche il concetto stesso di Stato sociale, o meglio è bene provare a stilare una riforma del welfare state che punti, così come è accaduto per altri settori, ai contributi indispensabili della pedagogia sociale, al fine di rendere un nuovo welfare di sostegno reale della persona.

1.1 La deprivazione antropologica come analisi dell'evoluzione della persona

Lo scorrere del tempo ha prodotto una secolarizzazione della società che ha, giocoforza, legittimato le appartenenze parziali, ovvero ha settorializzato l'unitarietà dell'esistenza in tante sfere separate minacciando l'identità personale e sociale, in passato garantita da quei valori accomunanti e universali. In un contesto di questo tipo, che ben si identifica nella definizione di «deprivazione antropologica» (Chionna 2014, p. 18), il vivere sociale non può prescindere dall'analisi e dallo studio del concetto di responsabilità, intesa dapprima quale categoria pedagogica fondamentale, e in seguito ripensata da un punto di vista politico. Considerando

gli spunti storici nel rapporto che insiste tra pedagogia e politica, diventa fondamentale «ripensare il senso stesso della responsabilità» (Jonas, 1990), tanto nel processo educativo, come propensione al bene comune, quanto nel paradigma di definizione politica intesa come gestione della cosa pubblica. È importante, e quanto mai necessario, rimarcare la forte correlazione esistente tra le discipline, intesa come indissolubile legame che si sostanzia nel rapporto tra l'aspetto educativo e quello politico, specialmente nell'epoca che i sociologi definiscono post-moderna. Il nesso «pedagogia e politica» (Elia 2016, p. 101), palesatosi già dai tempi della polis greca, vede i primi germogli nel Settecento, quando si avvia una fase di affermazione e di sviluppo di questo paradigma che, attraverso la stagione romantica, quella positivista e poi quella pragmatistica, si delinea come il modello dominante nella fase più matura della modernità. I modelli organizzativi di questo sapere pedagogico, invece, si strutturano a partire dall'Ottocento con autori quali Hegel, Marx, Comte e Dewey, che forniscono le giuste basi per la crescita del paradigma sociopolitico della pedagogia. Ancor più determinante è il contributo di Durkheim, il quale ripensa la definizione di pedagogia alla luce di questo stretto legame con la politica, definendola come scienza avente il ruolo di orientare i giovani verso l'accettazione di norme comportamentali coerenti con un determinato assetto sociale e politico. Non di meno, nello scenario italiano, sono i contributi di autori quali Gentile e Gramsci, i quali vivono uno scontro pedagogico-politico sul ruolo della scuola e dell'educazione. Da qui il disfacimento, in tempi moderni, della democrazia, derivante da una crisi delle responsabilità sociali e personali, la quale «continua ad essere evidenziata, ma ha già intrinseca la prospettiva di nuove comprensioni dei modi contestuali e pratici, non semplici, né lineari, ancor privi di realizzazioni consolidate e ipotesi rassicuranti e ben consapevoli di doversi muovere nell'eclissi dei percorsi metafisici tradizionali e nella pluralità, spesso incontrollata, di modelli dell'agire» (Kanizsa, Mariani 2017, pp. 15-20). La riflessione sul nesso uomo-educazione-responsabilità apre uno scenario molto interessante, da un punto di vista sociopolitico, sulla ridefinizione della società attuale, quale luogo intessuto su un quadro di complessità nel quale vige un carattere fortemente differenziato del modo di pensare e di strutturare le convinzioni. Mutano le credenze in certi valori e subentrano quegli atteggiamenti pedagogicamente definiti come pragmatici, sostenuti da un certo efficientismo di massa. Prevale, quindi, una fenomenologia etica caratterizzata da un individualismo radicale volto a sottrarre la sfera privata da qualunque interferenza di norme esterne.

L'agire pragmatico, volto alle singole prassi quotidiane, è elemento comune tanto alla pedagogia quanto alla politica, nell'accezione aristotelica di *praxis*, ovvero di azione come obiettivo finale; ma anche intesa come *eupraxia* (buona prassi) da distinguere diametralmente dal concetto, sempre aristotelico, di *dispraxia* (cattiva prassi). Questa distinzione suscita un'ulteriore riflessione, anche alla luce dei concetti espressi da Lévinas, sulla responsabilità, vista da questi come volontà di prossimità all'altro e alla sua estraneità. Prossimità intesa non come elemento spaziale e neanche nella definizione di riduzione della distanza, ma piuttosto come «unica qualità della situazione etica che dimentica la reciprocità» (Lévinas 1984, p. 17). Una interessante espressione di Mounier descrive la libertà che sperimentiamo come un qualcosa che è «sotto condizione» (1964, p. 85); in altre parole si intreccia con la situazione di fatto, secondo una serie di livelli che disegnano i diversi nomi e gradi delle autonomie e attraverso questi caratterizza una pluralità di piani della vita pubblica e privata. La libertà possibile è quella dinamica, ovvero in continuo e consapevole procedere che si sostanzia non solo (e non più) come libertà da, ma si qualifica come libertà per, in quell'insieme di com-

plexità gerarchiche e pluralità dei piani d'azione. È semplice comprendere come non sia esclusivamente la pedagogia ad essere strutturalmente aperta al futuro. La politica, ad esempio, specie in una società come la nostra, e in un paese come l'Italia, dovrebbe avere questa propensione all'apertura. Non bisogna pensare a questo aspetto come ad un privilegio proprio della competenza pedagogica, ma piuttosto è necessario ricercare le ragioni che nel tempo hanno prodotto questa idea, e non restringere i motivi a semplici questioni di campanilismo disciplinare.

La pedagogia, intesa come sviluppo e pratica educativa, diventa elemento essenziale per l'analisi di quanto accade nei nostri giorni. Vista, inoltre, come scienza pratico progettuale, permette di comprendere i problemi da affrontare, valorizzare la memoria pedagogica e, quindi, impostare una soluzione valida e efficace. A tal proposito risulta interessante la definizione stessa della pratica educativa e della capacità progettuale della scienza pedagogica che nel tempo, grazie al contributo di alcuni studiosi, è venuta a definirsi: scienza pratico progettuale «intesa come una rivisitazione attenta e consapevole non solo dei modelli di pratica educativa proposti e attuati, ma anche delle risorse, degli strumenti, dei metodi, dei dispositivi, dei congegni in essa sviluppati e che sono disponibili oggi per progettare e attuare un intervento educativo» (Pellerey 1999, p. 14).

Un intervento educativo è necessario nella politica, inteso ovviamente come momento di responsabilizzazione dell'elettore e di presa di coscienza dell'importanza intrinseca dell'esser cittadino del mondo. Oggi il senso stesso dell'essere elettore responsabile è venuto a cadere, vista anche la rottura nei concetti interdisciplinari, sorta appunto tra pedagogia e politica. Un peso importante, ad esempio, è dato al termine personalismo che, nell'accezione politica, specialmente nella seconda repubblica, assume un significato diametralmente opposto rispetto al senso pedagogico del termine. La centralità della persona come valore assoluto, che è alla base del personalismo pedagogico, così come lo intendeva Mounier, nella sua evoluzione in campo politico ha prodotto, e ci riferiamo al lungo periodo, tralasciando volutamente quanto prodotto nel breve, e le differenziazioni pur importanti tra un personalismo cattolico e personalismo laico, una ridefinizione molto poco pedagogica e molto più sociologica. Mounier definisce il personalismo non come una filosofia, ma bensì come un qualcosa che si contrappone a tutto ciò che si oppone alla realizzazione del compito personale, caratterizzandolo come l'anti-ideologia.

1.2 *Verso una scuola di cittadinanza*

Educare alla cittadinanza nell'era della post-verità rappresenta un altro grande tema della pedagogia sociale che può contribuire a rielaborare una nuova idea di cittadinanza sociale a partire dai contesti di sviluppo come la scuola. La fitta letteratura sull'educazione civica nelle scuole italiane muove i suoi primi passi a metà del Novecento quando l'allora Ministro dell'Istruzione Aldo Moro istituì l'insegnamento nelle scuole medie e superiori per due ore settimanali¹. Il tema, però, è diventato di stretta attualità negli anni duemila, e più precisamente nel 2008 quando, affiancato all'insegnamento di Storia e Geografia, viene introdotto quello

1 Il provvedimento venne attuato grazie al D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958, voluto proprio da Moro. Per un maggior approfondimento si rinvia a L. Gallo, *Questioni di ricerca storico-comparata nell'educazione alla cittadinanza*, in G. Elia (a cura di), *A scuola di Cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-sociali*, Progedit, Bari 2014, pp. 35-65.

di Cittadinanza e Costituzione, in teoria con una valutazione autonoma; in realtà, è proseguita, come in passato, una certa marginalizzazione di questa “non materia”. I motivi della debolezza di questo tipo di formazione, che periodicamente porta a invocare una riforma, sono diversi e molteplici, sia di tipo storico che sociale: dalla tradizionale fragilità del civismo italiano alle profonde trasformazioni che attraversano il modo attuale. Un diffuso individualismo, in buona sostanza, coniugato con l'eccessiva e massiccia proliferazione, sempre più invasiva, del mercato hanno creato il profilo che Schnapper definisce «del cittadino consumatore» (2000, p. 32). L'educazione alla cittadinanza nel mondo attuale assume, quindi, la forma di una educazione politica intesa però non solo come formazione alla partecipazione ai profili politici democratici tradizionali di tipo assembleare, ma principalmente come formazione al politico in tutti i luoghi sociali e in tutte le sfere. Educare alla cittadinanza, in questo senso, significa preparare i cittadini del futuro a essere studenti, genitori, consumatori, fruitori dei media: parafrasando Norberto Bobbio, è doveroso educare al politico in tutte le pieghe del sociale.

Il tempo della storia corre più veloce della riflessione pedagogica, spesso in ritardo di fronte ai fenomeni e a chi vuole dare un contributo; come l'educazione civica della Legge Casati doveva fare gli italiani e quella del dopoguerra doveva educare alla democrazia dopo il fascismo, oggi l'educazione civica davanti a populismi, sovranismi, sfiducia nell'Europa, post-verità, ha grandi responsabilità che occorre assumere tempestivamente. Non è più possibile rimandare, perché i livelli della democrazia attuale, la percezione che di questa hanno i cittadini del presente, richiede un intervento educativo necessario e imprescindibile che dovrà, gioco forza, partire dalla scuola quale agenzia educativa tra le più importanti.

Il dibattito sulla cittadinanza e sulle sue dinamiche educative, però, va assumendo attualmente una vivace ripresa e un rinnovato interesse sia in Italia che in Europa, dovuto a una diversità di ragioni, tra le quali hanno particolare rilievo, oltre al processo di globalizzazione e ai continui e consistenti flussi migratori, i rapidi e intensi cambiamenti avvenuti su scala geopolitica mondiale, la crisi delle ideologie, l'affiancarsi allo Stato nazionale di rapporti internazionali, di interdipendenza planetaria e di pluralismo culturale. Una cittadinanza, quindi, che si carica oggi di nuovi significati: alla molteplicità di implicazioni e trasformazioni di ordine sociale, culturale e economico corrisponde una dilatazione e allargamento, una complessità e una multidimensionalità dello stesso concetto di cittadinanza.

Le ragioni sempre più dichiaratamente culturali, etiche e di altro genere estendono, oggi più che in passato, il concetto e i livelli di problematicità della cittadinanza; tutto questo esige, secondo Cogan e Derricot, un approccio più olistico, caratterizzato da complessità e consistenza in ampiezza e profondità, e un modello di cittadinanza multidimensionale intorno a finalità come: assunzione di responsabilità, comprensione e apprezzamento delle differenze culturali, pensiero critico, disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti, cambiamento degli stili di vita per la difesa dell'ambiente, sensibilità verso la difesa dei diritti umani, partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale (1998, pp. 116-137). Il progetto educativo adatto a potenziare tali attitudini deve, secondo gli Autori, svilupparsi su quattro livelli: personale, modificando i comportamenti di vita; sociale, in quanto impegno nella vita pubblica; spaziale, considerando l'interdipendenza; temporale, in quanto include progetti per il futuro.

L'educazione alla cittadinanza, oggi, comprende la prospettiva interculturale, inglobata necessariamente perché struttura portante di una società plurale. Questa nuova cittadinanza rappresenta un orizzonte di vita e un livello di convivenza più elevato e aperto al futuro di ciò a cui invece possiamo andare incontro se im-

bocchiamo le strade involutive e contorte dei particolarismi, dei privilegi, del disordine morale e politico (Corradini 1999, p. 175). Un'educazione alla cittadinanza che si deve affermare come una educazione che non ci impedisca di coltivare umanità, come direbbe Nussbaum, per formare cittadini in grado di riflettere criticamente, rispettare le differenze degli altri e riconoscersi in una comune umanità: mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall'essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le imposizioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l'opporci ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all'autorità (Nussbaum 2013, pp. 199-224). Per realizzare tutto questo, e per imparare a vivere insieme in un mondo globale, è necessario ripartire e imparare a vivere insieme nelle comunità alle quali apparteniamo per collocazione naturale: il quartiere, la città, la regione, la nazione. Desideriamo davvero partecipare alla vita pubblica e siamo in grado di farlo? È questo il problema fondamentale della democrazia.

2. La democrazia nel terzo millennio

Un termine che riecheggia sempre più spesso nelle riflessioni pedagogiche è quello di democrazia. Dalla categoria aristotelica all'idea deweyana, il termine nel tempo ha sempre caratterizzato la vita dell'uomo, dandone una lettura sempre critica e complessa. Una forma di governo spesso esaurisce semplicisticamente qualcosa di decisamente più ampio e complesso; una idea, fatta di storia e di valori, ne restituisce una forma più alta ma certamente sempre troppo teorica e poco prassica. La realtà del presente, invero, ci ricorda come la democrazia non possa scindersi dall'educazione perché costruita su valori comuni: una democrazia che non si risolve semplicemente nel diritto di voto, ma si realizza ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita. Non può esserci scuola democratica se non in una società democratica, e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità.

2.1 *Da forma di governo a forma di pensiero*

Il termine democrazia nella riflessione pedagogica contemporanea non può prescindere da quell'idea deweyana di inizio Novecento; rileggere e analizzare il pensiero di un autore come John Dewey, in chiave specificatamente pedagogica, però, potrebbe risultare arduo e complesso, se si considera la vastità dell'eredità bibliografica e scientifica che l'autore statunitense ha lasciato (Balzano, 2019b). Questo significa porsi la questione dell'uso del suo pensiero come strumento per far fronte ai nostri problemi formativi, anziché limitarsi alla sua interpretazione. La trasposizione storico-culturale del pensiero di un autore a un'epoca diversa, com'è appunto quella che viviamo quotidianamente, che i sociologi definiscono della postmodernità, pone però rilevanti problemi, legati al rischio di usi arbitrari o infondati, che non sono oggetto di analisi in questa sede. Tuttavia, rinunciare a usare il pensiero di Dewey per imbalsamarlo nella sua classicità, relegandolo nel museo delle idee, non sarebbe coerente col suo strumentalismo e con la sua concezione attiva della conoscenza. In questa prospettiva è essenziale distinguere la

ricostruzione del pensiero di Dewey in base all'edizione critica dall'uso che spesso ne è stato fatto, soprattutto per diffondere i valori della democrazia nella società globale contemporanea (Spadafora 2017, p. 59). Si tratta, perciò, di precisare le forme e i limiti dell'impiego del pensiero di Dewey come strumento per affrontare i nostri problemi, avendo in imprescindibile considerazione che «il pensiero pedagogico di Dewey si è diffuso in tutto il mondo e ovunque ha operato una profonda trasformazione, alimentando dibattiti e sperimentazioni e un rilancio della pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo nei vari Paesi» (Cambi 2000, p. 454).

Il nesso tra democrazia e educazione diventa, quindi, centrale nella nostra analisi poiché costituisce una rilettura guidata dalle nostre attuali preoccupazioni politico-pedagogiche. Il pensiero di Dewey, infatti, è complesso e articolato, e sarebbe perciò impossibile tracciarne in poco spazio anche solo un semplice schizzo. Tuttavia, «se in tale complessità è individuabile un centro di raccordo profondo, questo risiede precisamente nella problematica di natura pedagogica» (Borghi 1955, p. 6). Dewey, infatti, riteneva che la democrazia non fosse soltanto una forma di governo, ma anche un sentimento, un sentire condiviso dalla comunità. La democrazia è una concezione etica della società, in base alla quale la persona rappresenta la realtà prima e ultima. L'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in sé stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società. «Tra educazione e democrazia vi è un'implicazione reciproca: l'educazione, assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita democratica; la democrazia, garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e, quindi, la piena educazione di tutti» (Westbrook 2011, p. 229). La democrazia, per questo, si caratterizza per una profonda devozione verso l'educazione, e nello stesso tempo rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni individuo, perché l'educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale. Lo scopo dell'educazione va così ravvisato esclusivamente in questo processo di crescita personale continua, ossia: l'educazione non ha scopi esterni a sé, bensì è scopo a sé stessa. In questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia e educazione giunge a compimento: senza l'una non può darsi pienamente l'altra e viceversa. Sono facce di una stessa medaglia. Per una società democratica, infatti, sarebbe fatale una divisione in classi, e quindi la separazione tra una formazione per le classi dirigenti e una per i ceti subordinati.

In Europa, tuttavia, il trentennio del compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro, e quindi quel periodo che la storia inserisce tra il 1945 e il 1975, denominato da Hobsbawm come «l'età dell'oro» (1997), lascia però poco spazio all'ideologia neoliberista. La crisi dell'accumulazione capitalistica iniziata negli anni Settanta del Novecento, nondimeno, determina lo sfaldamento di tale compromesso nella direzione di un insieme di processi socioeconomici, come per esempio la delocalizzazione produttiva, la rivoluzione informatica e telematica, il passaggio a un'organizzazione produttiva post-fordista, la finanziarizzazione dell'economia, che portano alla cosiddetta globalizzazione dell'economia.

In un quadro così frantumato, a farne le spese sarà anche la stessa democrazia, tanto nella sua accezione governativa quanto nella definizione sociale e relazionale. La democrazia, infatti, va subordinata alle richieste dei mercati, e a questa presunta necessità non vi sarebbero alternative. Il governo degli Stati e degli organismi internazionali va così affidato a *élite* competenti, rese immuni dall'opi-

nione pubblica e dal controllo democratico. Secondo Dardot e Laval, le «tecniche governamentali» (2013) del sistema neoliberista costituiscono anche un potente dispositivo formativo diretto a forgiare un nuovo tipo di uomo, che ha interiorizzato lo spirito concorrenziale, ed è quindi adatto alla vita competitiva del moderno regime sociale e economico. Il regime neoliberista incorpora, perciò, un preciso progetto pedagogico. Come ricorda Nussbaum, infatti, «il neoliberismo tende a conformare tutti gli aspetti della società secondo i propri dogmi. Esercita pertanto una pressione omologante sui sistemi scolastici dell'intero Occidente» (2011). L'educazione, però, come ricorda Spadafora, è una necessità della vita, nel senso che rappresenta un processo di continuo auto-rinnovamento ed è, di conseguenza, un fenomeno naturale, al pari del mangiare, del bere e del riprodursi. Questo modo particolare di definire l'educazione esprime un'idea poco analizzata dagli interpreti del pensiero deweyano e, cioè, che l'educazione è una funzione naturale della vita umana e, in quanto tale, costituisce l'aspetto cruciale su cui definire ogni forma di riflessione filosofica (2017, p. 61).

Da questa breve analisi del pensiero deweyano possiamo rintracciare tre possibili questioni che rappresentano le fondamenta della nostra analisi. La prima questione riguarda la scelta tra una democrazia radicale, di stampo politico, sociale e economico, come modo di vita volto a garantire il pieno sviluppo umano di tutti, e una deriva neoliberista post-democratica che innalza sul trono il mercato, riducendo a sudditi la grande maggioranza degli uomini. La seconda questione concerne la scelta tra una società in cui ogni individuo è un fine in sé, e l'economia è solo un mezzo per lo sviluppo umano, e una società nella quale l'uomo è solo uno strumento dell'economia asservito ai privilegi di una minoranza. La terza questione, infine, è inerente alla scelta tra una scuola ridotta a fabbrica di capitale umano e a palestra di competizione sociale, e una scuola come comunità democratica tesa a assicurare la piena crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini.

Il percorso tracciato, quindi, delinea una nuova idea di democrazia, utile e funzionale alla costruzione di una cittadinanza sociale, che non mira a essere soltanto una forma di governo, legata alla dimensione politico-economica, ma diviene necessariamente una forma di pensiero, un pensare con e per la comunità, a partire dal singolo, nel rispetto delle diversità, delle caratterizzazioni di ognuno, mirando a quell'ampio e sempre attuale concetto che vede l'educazione impegnata nella costruzione di un percorso di cittadinanza democratica.

2.2 *Educare alla cittadinanza democratica*

L'educazione del genere umano rappresenta da sempre uno dei temi principali della ricerca pedagogica in campo sociale, specialmente se si ripercorrono le varie fasi di studio che da un approccio teologico, con la polemica religiosa del Settecento teorizzata da Gotthold Ephraim Lessing, e analizzata quasi due secoli dopo da Luciano Canfora, giunge a esplicitare la singolarità della persona, assunto dal quale muovere il percorso educativo, ma anche il rispetto delle singolarità nel comune cammino della vita. «Il fine, dunque, dell'educazione è nel singolo, nel breve suo cammino, è nei singoli, nel breve cammino che ciascuno d'essi percorre nel proprio tempo, il fine medesimo che il genere umano persegue, di generazione in generazione, nell'eterno suo avanzare: è il fine tendente a attingere il supremo grado di rischiaramento dell'intelletto e di purità del cuore» (1997, pp. 132-133).

Troppo spesso, però, il confine tra scienza e utopia si assottiglia, e questo accade anche nell'idea di perfezione dell'umano che ha Lessing, che è facile paragonare a quella di Rousseau, e che rappresenta ancora oggi un difficile nodo da sciogliere nel campo della ricerca. È sempre più evidente, infatti, l'esistenza di una forte crisi di valori e di bisogni riferiti all'uomo che si ripercuote inevitabilmente nello studio scientifico e nella ricerca pedagogica. L'uomo avverte il bisogno di una forte tensione educativa e l'assuefazione al male di vivere è certamente la più acuta ma non la sola. Esistono numerosi bisogni che hanno creato una crisi profonda nell'uomo; assistiamo a una forma di mutismo elettivo che provoca una sensazione di appagamento per le menti umane nella quotidiana narrazione, e che porta a quel falso convincimento che ci dice che la parola non deve essere coltivata e promossa dall'uomo ma semplicemente palesarsi nell'accadimento naturale degli eventi. «Quando si parla di socialità come di una tendenza naturale dell'uomo si fa riferimento da un lato alla sua ineliminabile dimensione sociale riconoscendo che egli animale socievole non può fare a meno di vivere insieme con gli altri perché degli altri ha bisogno più o meno a seconda del suo grado di sviluppo fisico o psichico» (Bertolini 2011, p. 14).

Il riferimento alla responsabilità dell'educazione circa la condizione dell'uomo attuale arriva da più fronti e si riversa su più tematiche: una di queste afferisce al concetto di autorità e a quella crisi che già da molto tempo l'ha investita. Fare pedagogia, perciò, comporta il ripensare la formazione della persona in quella congiuntura storico-sociale, prendendo spunto da una chiave interpretativa che mette in evidenza le emergenze di formazioni più ricorrenti nella società della complessità, ovvero quelle interdipendenze economiche e quella cultura mediatica che mirano e tendono sempre più a stereotipare i valori, l'uomo e la sua esistenza; al tempo stesso è necessario individuare dei dispositivi pedagogici che riescano a dare vita a modelli educativi ipotizzati, in grado di misurarsi con le singole persone sulla base della loro esperienza vissuta, sugli stili comunicativi e sul pensiero, in modo da poter orientare quel processo di formazione e educazione verso un orizzonte di umanità. «Il termine persona è tutt'altro che concettualmente univoco e non solo per i mutamenti avvenuti lungo il corso del tempo (la persona come maschera teatrale, come personaggio, come mea persona, in Cicerone, come onoredignità, nella bassa latinità) e per la diversa utilizzazione del termine nell'ambito filosofico, teologico e giuridico, dove la stessa evoluzione del linguaggio comune ha portato a raccordi di somiglianza con altri termini, quali individuo o soggetto, oppure a privilegiare alcune dimensioni dell'umano, quali razionalità, interiorità o libertà» (Flores d'Arcais 1994, p. 113).

«L'attenzione alle implicazioni che il rispetto umano esprime con la dimensione politica del vivere comune, chiude l'indice dei dialoghi disciplinari della pedagogia con le discipline che attraversano la questione della dignità e pone un ulteriore spazio di comprensione del vivere intersoggettivo e del riconoscimento reciproco» (Chionna 2007, p. 21). L'approccio teoretico, perciò, entra in stretta correlazione con le varie teorie dell'educazione e, quindi, con l'intero sistema delle scienze dell'educazione. La progettualità, in quanto elemento di consapevolezza scientifica della metodologia dell'educazione, punta a rivisitare non soltanto dei modelli preconstituiti, ma anche a usufruire di tutte quelle risorse, strumenti, metodi, dispositivi e congegni che in essa si sviluppano e prendono forma. Un buon impianto concettuale è indispensabile alla pedagogia; l'orientamento di fondo va esplicitato per evidenziare la corrispondenza tra la gamma teorica delle credenze, l'apparato critico di cui si dispone e le risultanze e le prospettive di specifiche ricerche.

La pedagogia, per quanto fin qui esposto, non può prescindere dal concetto di valore, inteso come parte integrante di un più ampio oggetto di studio. Questo rappresenta un dover essere. In realtà è valore tutto ciò che ciascuno desidera in quanto il desiderio racchiude in chi lo esprime un valore positivo. In senso assoluto è valore ciò che viene considerato apprezzabile da tutti, ovvero ciò che ha validità universale. La pedagogia di valori mira ad attribuire all'esistenza un valore, sulla qualità dell'esperienza umana, che non è indipendente dal contesto in cui si vive. L'autonomia personale, infatti, si rafforza se la persona vive in un ambiente sereno in cui vengono apprezzate e valorizzate le proprie caratteristiche. Da qui nasce l'idea di cittadinanza, in senso positivo, di vissuto e di parte di un tutto. La persona, in quanto cittadino del mondo, si sente parte integrante dello stesso e lo vive attivamente. Oggi, sempre più spesso, sentiamo riecheggiare i termini cittadinanza attiva, cittadino attivo, proprio perché si tende, sulla scorta dell'esperienza educativa, a riformulare il senso stesso della persona e del suo vivere nella comunità. Cittadinanza che si accompagna, necessariamente, al termine partecipazione, tanto in senso politico, quanto in senso pedagogico. Nel tempo i due termini, cittadinanza e partecipazione, hanno assunto diversi significati e si sono modellati col passare degli anni e con il progredire della ricerca scientifica. Hanno, però, dovuto fronteggiare 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. Da qui quel senso nuovo di partecipazione che, sulla scorta dell'intenzionalità, che presuppone un coinvolgimento attivo, mira a ridefinire l'azione politica sulla base della *praxis*, nell'accezione aristotelica di azione come obiettivo finale.

«Esiste una forte interdipendenza tra il pensiero pedagogico e quello politico, non già come semplice rapporto tra le due discipline univocamente intese bensì come definizione di quel legame che, inevitabilmente, viene a crearsi tra l'aspetto educativo e l'aspetto politico» (Balzano 2019a, p. 222). La rivoluzione copernicana a cui si è fatto riferimento nella prima parte, invocata dallo stesso John Dewey (1859-1952), concerne il ribaltamento della prospettiva educativa, che deve riuscire a cambiare il suo punto di osservazione passando dalla centralità del dato socio-economico alla centralità del soggetto che apprende. Si passa, così, a una concezione dell'educazione come trasferimento di conoscenze e idee pratiche pedagogiche più aperte, connotate da un continuo interscambio fra emittente e ricevente, tra educando e educatore, tra genitore e figlio, tra insegnante e studente. Un percorso di cittadinanza attiva si costruisce anche attraverso queste procedure che mirano a restituire reciprocamente elementi di crescita educativa e formativa. L'educazione, quindi, elemento essenziale per la definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può prescindere dall'analisi del pensiero e delle azioni, teoria e prassi, società e individuo, ovvero tutto il micro e macrosmo. Ciò vale per ogni status sociale che riguarda l'uomo: «Spinoza e Leibniz, per esempio, sono quanto mai esemplari, nell'interpretazione del singolo come modo di essere della sostanza, o nella necessaria postulazione di una armonia prestabilita come condizione per l'accordo nel e del diverso» (Flores d'Arcais 1994, p. 127).

Accettazione delle differenze come essenza per la ridefinizione di cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica nel sociale, rappresentano alcuni degli elementi alla base di una democrazia sociale che mira al benessere, alle politiche di welfare state declinate sul/per il cittadino.

3. La cittadinanza nel terzo millennio

Tra i tanti studiosi delle forme di welfare state, T.H. Marshall è stato il primo a individuare nel principio di cittadinanza, in particolare nella sua personale riformulazione, una innovativa e determinante chiave di lettura per l'interpretazione degli scenari evolutivi dello stato di benessere. Nell'elaborazione del suo pensiero, l'Autore va oltre il semplice significato giurisprudenziale del termine, che indica il rapporto che lega la persona cittadino alle istituzioni che rappresentano lo Stato in un vincolo di diritti e doveri. Egli affronta il suo oggetto di studio rielaborando e approfondendo il campo semantico e concettuale legato all'idea tradizionale di cittadinanza. «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).

3.1 *Cittadinanza sociale e democrazia sociale*

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. Il concetto di rispetto, e quindi di reale riconoscimento, rappresenta un tassello importante nella costruzione del cittadino responsabile, inserito nel mondo e capace di coesistere con i propri simili, in un rapporto di reciproco riconoscimento della singola identità, in sé e nel rapporto con gli altri. «In questi ultimi anni, caratterizzati da un consistente fenomeno migratorio che ha portato e porterà sempre più al consolida-

mento 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 fondi sul principio di responsabilità» (Pazzaglia 2003, pp. 80-83).

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, rinviene 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, in conclusione, 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 questa 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 ricorda Rorty, è un tentativo sistematico di temporalizzare ogni cosa, di non lasciare nulla nell'immobilità. Questo significa abbandonare il tentativo di trovare un quadro teorico 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» (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» (Mariani 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. Tutti temi che sono oggetto della ricerca attuale e che possono, o sarebbe bene dire devono, essere affrontati tornando a Dewey, così come si torna in una propria casa, solida e sicura, per ri-leggerlo, ri-pensarlo e, perché no, aggiornarlo.

3.2 *Il cittadino del terzo millennio*

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 capil-

lare 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» (2019, p. 111), i cui contenuti, le prassi, il peso mutato nel corso del tempo e in relazione ai luoghi e ai tempi nei quali si situano, ma che hanno comunque come caratteristica distintiva l'essere in conflitto totale o parziale con quella ufficiale o con parti di essa. È una educazione politica che prospetta una società nuova, diversa da quella esistente, mai realizzata prima o realizzata in altri paesi, oppure, per converso, che prospetta un ritorno a società del passato.

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» (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» (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 bussa 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 delinquenti, 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» (2019, p. 26).

Riferimenti bibliografici

- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2019a). Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità. In *Pedagogia Oggi* (anno XVII, n. 1, pp. 217-230). Lecce: Pensa Multimedia.
- Balzano V. (2019b). Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica. In *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture* (vol. 2). Napoli: University Press.
- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia
- Cambi, F. (2000). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Canfora, L. (1997). *L'educazione del genere umano*. Palermo: Sellerio
- Chionna, A. (2014). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Cogan, J.J., Derricot, R. (1998). *Citizenship for the 21st century. An international perspective on education*. London: Kogar Page.
- Corradini, L., Refrigeri, G. (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: il Mulino.
- Dardot, P., Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: Derive Approdi.
- Elia, G. (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Kanizsa, S., Mariani, A.M. (2017). *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Flores d'Arcais, G. (1994). *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*. Brescia: La Scuola.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. (trad. it. Portinaro, P.P., Torino: Einaudi).
- Hobsbawm, E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rcs libri.
- Lévinas, E. (1984). *Etica e infinito*. Roma: Citta Nuova.
- 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.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pazzaglia, L. (2003). *L'educazione alla cittadinanza democratica tra identità ed ethos condiviso*. In Erbetta A. (Eds.). *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Rorty, R. (1999). *Una sinistra per il prossimo secolo*. Milano: Garzanti.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?*. Parigi: Gallimard.
- Spadafora, G. (2017). Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 59-75). Roma: Tre Press.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Westbrook, R.B. (2011). *John Dewey e la democrazia americana*. Roma: Armando.