



La necessità pedagogica di educare a vivere con gli altri.  
Una risposta alla sfida del nostro tempo  
Pedagogical need to educate to live with others.  
An answer to the challenge of our time

---

Giorgio Crescenza

Università degli Studi Roma Tre – giorgio.crescenza@uniroma3.it

---

**ABSTRACT**

Having discussed some pedagogical positions, not only about citizenship and democracy, but also about extraordinary social transformations, the contribution intends to clarify the meaning of these concepts. That applies to both educational institutions and society in general, increasingly hybridized by globalization and the spread of new technologies that have transformed the ways of producing, storing, interpreting, transmitting and reworking knowledge in a few decades. In particular, the educational responsibility of the school is emphasized, having always pursued the aim of *educating to live with others*. In this regard, this purpose in addition to fostering the mission of education, constitutes an additional resource, a real added value. Therefore, in a complex society one learns likewise from the relationship with others and from formal education.

Discusse alcune posizioni pedagogiche, non solo su cittadinanza e democrazia, ma anche sulle straordinarie trasformazioni sociali, il contributo intende chiarire il significato di questi concetti. Ciò vale sia per le istituzioni educative sia per la società in generale, sempre più ibridata dalla globalizzazione e dalla diffusione delle nuove tecnologie che in pochi decenni hanno trasformato i modi di produrre, conservare, interpretare, trasmettere e rielaborare conoscenze. In particolare, si sottolinea la responsabilità educativa della scuola, che da sempre persegue la finalità di *educare a vivere con gli altri*. A tal proposito, questo scopo, oltre a favorire la missione dell'istruzione costituisce una risorsa in più, un vero e proprio valore aggiunto. Pertanto, in una società complessa si impara parimenti dal rapporto con gli altri e dall'istruzione formale.

**KEYWORDS**

Complexity; School; Democracy; Citizenship Education; Culture Of Differences.

Complessità; Scuola; Democrazia; Educazione alla Cittadinanza; Cultura delle Differenze.

## Introduzione

La riforma del pensiero, ritiene Edgar Morin, è un problema antropologico e storico chiave e per questo deve avere un'assoluta priorità pedagogica. Tale riforma viene definita dall'autore come una trasformazione mentale ancora più importante della rivoluzione copernicana, nella consapevolezza delle enormi responsabilità del pensiero per la storia dell'umanità. Morin assegna quindi al pensiero le responsabilità e il destino stesso dell'umanità, nella convinzione che solo la *democratizzazione del diritto a pensare* può farci comprendere l'identità umana e renderci consapevoli dell'esistenza di un'unica patria terrestre che orienta i nostri atteggiamenti in direzione di stili relazionali improntati al dialogo e alla solidarietà (2015). Nel suo saggio, Morin convoglia il suo progetto di riforma del pensiero nella formazione alla cittadinanza globale che, nei modi in cui l'autore la prospetta, deve favorire il senso della nostra identità nazionale, europea, planetaria<sup>1</sup>. In questo gioco di appartenenze e identità plurime, può accadere che certe appartenenze consolidate di volta in volta emergano e abbiano la prevalenza, mettendo il soggetto di fronte a sistemi valoriali spesso tra loro confliggenti.

Sempre di più all'interno della società si va delineando una netta divisione tra coloro che si muovono agevolmente tra differenti identità e coloro ai quali viene negata la scelta di una propria identità e che vanno così ad alimentare la categoria degli esclusi, categoria ancora più numerosa a seguito delle ulteriori disegualianze favorite dall'irrompere della pandemia da Covid-19 (Catarci, 2022). Si comprende allora il senso dell'affermazione di Morin "il cuore della tragedia è anche nel pensiero" e l'urgenza di una educazione a un pensiero flessibile, aperto, capace di muoversi agevolmente in questo gioco di appartenenze e identità.

È evidente come ciò implichi il ripensare un principio di cittadinanza che si poggia sull'assunto di un "universalismo contestuale" che, attenendoci alle indicazioni di Beck (2003), delinea una creativa connessione di universalismo e particolarismo. Una prospettiva, questa, il cui obiettivo è non incorrere nei pericoli di un universalismo astratto o, alternativamente, di un essenzialismo localista. Si tratta, dunque, di mirare a una cittadinanza post-nazionale, a un universalismo plurale ispirato ai principi condivisi a livello planetario ma culturalmente declinati in ragione e nel rispetto delle particolarità storiche, materiali e sociali. In questo percorso l'azione pedagogica si veste di un evidente portato politico orientato all'affermazione di un'idea di *umanesimo democratico*, per il quale è indispensabile sviluppare specifiche abilità nel ricercare e sperimentare forme altre del pensare e del pensiero che, nella storia, hanno determinato la pluralità dei territori culturali, oggi in sempre più stretta interdipendenza (Pinto Minerva, 2018). Per il raggiungimento di tale obiettivo è necessaria una comprensione sempre più chiara dell'identità umana che tenga conto della complessità della nozione di cittadinanza e della dimensione universale dei diritti umani (Ladyman, Wiesner, 2020). La questione della formazione alla cittadinanza non si può separare dall'educazione ai diritti umani, tant'è che nel *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"* (2009) vengono

1 L'idea di *cittadinanza terrestre* che Morin ci ha consegnato con la grande opera *Terra-patria* e che ci lega al pianeta sul quale viviamo chiede una formazione nuova che inglobi un'educazione all'incertezza, ovvero la predisposizione ad aspettarsi l'inatteso ed una educazione alla comprensione dell'alterità. Spazi educativi nuovi che Morin nella sua ultima opera dal titolo *La fraternità, perché* (2020) ha originalmente definito oasi di fraternità, che pur esistono, sparse per il mondo: "in ogni paese, un ribollire di iniziative private, comunitarie e associative fa germinare qui e là gli abbozzi di una civiltà votata alla fioritura personale nell'inserimento comunitario" (p. 44).

indicati come fondamentali “assi” della cittadinanza: la dignità della persona e i diritti umani, l’identità e l’appartenenza, l’alterità e la relazione, la partecipazione e l’azione. Tutti pensati come impegno educativo da realizzare nella scuola che, secondo quanto indicato dal documento, va intesa come una comunità educante in grado di rendere gli allievi cittadini “solidali e responsabili”. In tal senso, lo scenario europeo certamente accelera un processo in atto, ma anche lo arricchisce, spingendo il mondo della scuola a riflettere su quali saperi siano effettivamente necessari per l’educazione del futuro (Morin, 2001) e su quali cambiamenti occorra promuovere per insegnare a vivere nel nostro tempo (Morin, 2015).

## 1. Indifferenza, individualismo e incertezza: come ripensare la ricerca di comunità

L’indifferenza per l’altro, per la sua esistenza, per i suoi problemi, per le sue domande di aiuto, per quel che potremmo fare per alleviare insufficienze e dolori sembra essere, oggi, una delle caratteristiche distintive della contemporaneità. Insieme ad un nuovo volto di indifferenza, anche a causa della pandemia, sono sempre più prevalenti: distacco, disinteresse e distanza, che mettono in profonda crisi l’ideale dello stare insieme. Tutti modi e declinazioni particolari che descrivono, senza esaurirla, la fenomenologia dello stato di “anestesia morale” diffusosi pericolosamente e che mette fuori gioco i principi-valori, i modi di essere e di esistere improntati alla responsabilità e all’impegno, alla abnegazione e alla solidarietà (Madrussan, 2013).

Sempre più uomini e donne si trovano – paradossalmente – ad essere insieme solitari testimoni e osservatori dei deprecabili spettacoli del disagio e del malessere, restando senza parole – perché niente si ha da dire – e muti – perché niente si vuol dire – di fronte alle rappresentazioni del degrado umano e materiale, intellettuale e morale, sociale e politico. L’indifferenza investe la totalità dei rapporti interpersonali, rendendo inerte anche il soggettivo interesse per il giudizio che gli altri possono esprimere su di noi in termini di approvazione e consenso, come in termini di biasimo e disapprovazione. Decade, così, la possibilità anche del senso di colpa, l’altro è cancellato, la mancanza di solidarietà intraspecifica e interspecifica riconfigura, in negativo, le priorità dell’essere umano (Lopez, 2018). Se di umanità in questo caso si può parlare. Il cittadino della società variamente definita “liquida”, del “rischio”, delle “passioni tristi”, dell’“ospite inquietante”, della “flessibilità” e della precarietà cerca di ridurre sempre più l’impegno alla ristretta cerchia del Sé, escludendo, appunto, gli altri (Malavasi, 2020). O, meglio, gli altri sono ricercati, se mai, in quanto esperti da cui acquistare sapere su come sviluppare

“più autostima, autoaffermazione, cura di sé, maggiore attenzione alla propria capacità interiore di trovare piacere e soddisfazione, nonché ‘minore’ dipendenza dagli altri e minore attenzione alle loro richieste di attenzione e cura” (Bauman, 2006, p. 81).

L’altro è funzione del Sé, l’altro è suo strumento e, in tal senso, ha valore solo nella misura in cui serve, è utile, è asservito al Sé. Valore labile, che presto si consuma, che è sempre intercambiabile, che si fonda sulla disposizione dell’altro in quanto utilizzabile. In una parola, un valore che prospetta la regressione dei valori umani dell’altro, così sottomesso ai desideri, ai capricci, agli scopi del Sé.

È ben evidente come l’indifferenza post-moderna sia strettamente correlata alla cultura del narcisismo esasperato e dell’individualismo. Una nuova forma di

individualismo, però, ben diversa da quella che fondò la possibilità stessa dell'età Moderna. Allora, infatti, si trattava della rivendicazione dei diritti personali soggettivi che caratterizzarono lotte sociali, ideologiche, filosofiche dal Settecento fin nel cuore del Novecento. A quell'individualismo era, tuttavia, associata la consapevolezza del riconoscimento dei diritti degli altri in termini di doveri verso gli altri (Pinto Minerva & Gallelli, 2004)

La Modernità ha calibrato i propri strumenti, misurato le proprie azioni, sul metro della certezza del positivo e progressivo esito della storia, sostenuta, in ciò, dalla fiducia nelle utopie prefiguranti un possibile mondo diverso, in cui la felicità individuale e collettiva avrebbe avuto modo di realizzarsi, ad esempio, attraverso l'affermazione della libertà umana universale.

Una evidenza del passaggio all'età della post Modernità è, dunque, l'instabilità e la provvisorietà che caratterizzano una quotidianità di non luoghi e di tempi frammentati.

“L'odierna incertezza è una possente forza individualizzatrice. Divide anziché unire, e poiché non c'è alcun modo di sapere chi domani si sveglierà in quale categoria, l'idea di 'interesse comune' diventa sempre più nebulosa e perde qualsiasi valore concreto” (Bauman, 2005, p. 170).

L'accentuarsi di un arido individualismo investe in pieno le relazioni affettive, più fragili, più effimere e più instabili. La solitudine e l'anonimato prodotto dalla moltitudine indifferenziata mina alla base i legami stabili di solida cooperazione.

A fronte di questo scenario angosciante, oggi più duro dall'isolamento forzato causato dalla pandemia, in cui dominano, solo a titolo di esempio, autoreferenzialità, chiusura agli altri, edonismo consumistico, si assiste, quasi paradossalmente, al crescere e all'affermarsi di un «bisogno di comunità». Tale ricerca di comunità è un sintomo che rivela il più generale bisogno di socialità perduta,

“balsamo contro la solitudine [...] grucce su cui appendere tutte le proprie paure e ansie vissute a livello individuale” e da superare attraverso “rituali esorcisti in compagnia di altri individui afflitti dalle medesime ansie e paure” (Bauman, 2001, p.17).

La condizione di reciproca estraneità che caratterizza l'individualizzazione postmoderna, la solitudine e il sempre più conclamato disorientamento, induce la ricerca, a qualsiasi costo, di occasioni atte a esorcizzare l'*insecuritas* esistenziale di una quotidianità di relazioni insignificanti, vuota di futuro.

Tuttavia, il problema che ci pare essere più pressante è che l'indifferenza del singolo nei riguardi della precarietà e sofferenza dell'altro è evoluta in indifferenza istituzionalizzata, che si esprime attraverso il venir meno delle garanzie del welfare da parte dello Stato nei confronti delle fasce sociali deboli e vulnerabili, nei confronti di quei cittadini ritenuti “superflui” perché improduttivi se visti alla luce di una logica economicistica, per di più colpevolizzati perché non consumatori e, peraltro, indotti a introiettare le responsabilità del loro stato di precarietà, negando di fatto, qualsiasi diritto e senso di cittadinanza (Sen, 2001).

## 2. La responsabilità educativa

Negli ultimi anni, i sistemi educativi stanno ponendo grande attenzione sulla necessità di generare un senso di cittadinanza. Sono molteplici i fattori che confer-

mano questo nuovo interesse. Così, la ridefinizione degli spazi politici, la riconfigurazione dei confini, le nuove dinamiche relative ai flussi migratori potrebbero forzare un trinceramento dei vincoli di appartenenza. Accanto a questi movimenti ad ampio raggio, ci sono anche fattori locali specifici che modulano in ogni caso l'interesse per questo argomento. In particolare, nel nostro Paese, dobbiamo collocare il principio di questo tema nel contesto del "nuovo corso" che ha avuto origine con l'entrata in vigore della Costituzione nel 1948 e che ha segnato la rotura definitiva con un passato totalitario. Lo spazio della cittadinanza è concepito come uno spazio intermedio tra la sfera dell'etica e quella della politica (Gil Cantero & Jover Olmeda, 2003).

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

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

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

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

Le istituzioni educative devono riaffermare il loro ruolo guida nella formazione alla cittadinanza, aperta a tutti gli studenti senza discriminazioni, integrando il riconoscimento della diversità socioculturali con le differenze individuali (Fiorucci, 2020).

Non è un caso se la storia dell'educazione alla cittadinanza, a cominciare dalle sue molteplici denominazioni, ci documenta un lungo seguito di fallimenti e di rinunce. Il fatto è che molti fattori, di diversa origine ma alla fine concomitanti negli esiti, hanno concorso a determinare questo risultato.

Fino a tempi recenti, in Italia, non sembrava esservi dubbio sulla definizione, almeno giuridica, di cittadinanza. Cittadino era chi era nato in Italia, da genitori italiani. In un Paese che, semmai, era terra di emigrazione, ma non del suo contrario, lo *Ius soli* appariva talmente evidente da non interrogarsi neppure sul suo fondamento. Le cose, come è noto, sono cambiate in fretta e continuano a cambiare. L'Italia è ormai terra di immigrazione e, stando alle stime più recenti, il numero degli stranieri (inclusi i loro figli nati in Italia) si avvicina ai 6 milioni: quasi il dieci per cento del totale. Risulta evidente che la *civitas* di fatto, quella in cui viviamo tutti i giorni è oggi ben diversa da quella di diritto e che lo *Ius soli* non è più sufficiente a definirla e regolarla. *Educare a vivere con gli altri* riveste quindi un'urgenza ed un significato ben diversi che in passato, ancor più alla luce della

pandemia che ha rivelato con più prepotenza le già esistenti diseguglianze (Fiorucci, 2020).

A livello educativo è necessario educare alla *non-delega*, al recupero cioè della soggettività di individui che si interrogano sulla loro condizione, si sforzano di analizzare criticamente le situazioni sociali e politiche e tentano delle risposte, il più possibile libere dalla pressione di conformità sociale. Inoltre, gli itinerari educativi (storia e geografia per esempio) hanno sempre privilegiato la strada che va dal micro al macrocosmo (Individuo, Regione, Nazione, Continente, Mondo), ma forse è possibile anche la strada opposta dal macro al microcosmo, che possiamo chiamare *decentramento*. Si tratta di una rivoluzione copernicana, perché porterebbe le nuove generazioni a prendere coscienza del loro essere cittadini effettivi del mondo a prescindere dai requisiti del sangue e della nazionalità (Mortari, 2017; Salmeri, 2019).

### 3. La scuola come spazio di cittadinanza

Uno degli spazi principali in cui esercitare libertà e potere di cittadinanza è quello della scuola. Tuttavia, occorre delineare i diversi ambiti in cui questo si può favorire dentro e fuori la scuola, anche attraverso il curricolo implicito rappresentato dai messaggi che provengono dall'organizzazione, dagli stili educativi, dai comportamenti di tutti all'interno dell'istituto. La cittadinanza, intesa come appartenenza alla comunità, si può studiare, ma deve essere soprattutto vissuta quotidianamente in forme di democrazia in cui gli insegnanti rappresentino, per i giovani, degli adulti di riferimento autorevoli, ma anche cittadini responsabili per sé e per la polis (Sirignano, 2021).

Si tratta di far sperimentare, anche a scuola, agli alunni una dimensione di responsabilità e di condivisione delle regole di convivenza civile, affinché i ruoli adulti siano effettivamente appresi progressivamente e si acquisisca profondamente la dimensione del vivere insieme fra pari e con gli adulti, in situazioni di accettazione e rispetto reciproco, nella distinzione dei ruoli.

Educare alla cittadinanza significa quindi progettare un'educazione etico-sociale in grado di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale, che richiedono un'elevata capacità di autonomia (di resistenza al gruppo, di affermazione delle proprie valorialità e coscienze); che domandano la partecipazione consapevole all'esperienza sociale (attraverso sia la conoscenza e la pratica critica delle regole e della coesistenza pacifica, sia l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti di curiosità e di solidarietà nei confronti dell'altro); che postulano l'esigenza della condivisione (culturale ed esistenziale, di saperi, di progetti e di valori) con altri singoli e gruppi. Di conseguenza, educazione alla cittadinanza come educazione ad essere cittadini criticamente capaci di autonomia, partecipazione, condivisione (D'Arcangeli & Ronconi, 2011).

Naturalmente, il compito di formare persone in grado di pensare con la propria testa spetta principalmente alla scuola. Ma in uno Stato democratico tutte le istituzioni dovrebbero collaborare per formare i cittadini di domani: la famiglia, i Comuni, le associazioni culturali, la stampa, la televisione, il mondo della rete internet. Il contributo educativo che queste istituzioni danno alla formazione del cittadino diviene anzi un principio fondamentale per giudicare la loro validità. Tutti coloro che, a vario titolo, operano all'interno di queste istituzioni dovrebbero pertanto porsi domande del tipo: facendo l'esperienza in cui lo coinvolgo, l'individuo viene stimolato a pensare con la propria testa? Viene portato a considerare

come un valore il fatto di decidere autonomamente? Viene portato ad interessarsi ai problemi generali della collettività? Se si può rispondere affermativamente a queste domande, l'istituzione presa in esame è da ritenersi adeguata a un paese democratico.

L'educazione alla cittadinanza dovrebbe caratterizzarsi, per questo, come un processo che dura per tutta la vita, inquadrandosi in una prospettiva di *lifelong, lifewide, lifedeeep learning* (Bélangier, 2015; Dozza & Ulivieri, 2016; Volpicella & Crescenza, 2019). Le conoscenze e le abilità per l'esercizio dei propri diritti e doveri di cittadino non sono acquisite una volta per tutte, ma vanno costantemente rinnovate ed aggiornate in rapporto all'evoluzione dei contesti sociali in cui si vive (Parricchi, 2019). I valori democratici vanno confrontati con le sfide poste dai problemi che le società che si definiscono democratiche debbono affrontare. Gli atteggiamenti vanno messi alla prova delle situazioni concrete, in continua evoluzione, in cui ciascun cittadino vive e lavora (Chianese, 2019).

In sintesi, quindi, sul piano pedagogico, il problema va posto nei termini dell'equilibrio tra un'educazione interculturale centrata sulle differenze e una maggiore attenzione agli obiettivi di coesione sociale propri dell'educazione alla cittadinanza (Portera, 2020; Fiorucci, 2021). La prospettiva più interessante che scaturisce da questo tipo di riflessioni riguarda, di conseguenza, il positivo intreccio tra educazione alla cittadinanza e dimensione interculturale (Tarozzi, 2015). Infatti, la cultura etnica non è la sola determinante nella vita di una persona; l'incontro tra culture, inoltre, non viene influenzato solo dalla componente psicologico-individuale o da quella antropologica, ma da meccanismi ben più complessi, in cui hanno larga parte gli aspetti sociali, economici e politici; l'apertura alle differenze, di conseguenza, è insufficiente, da sola, a garantire l'armonia dei rapporti tra gruppi.

La direzione più feconda di ricerca e di azione si presenta, allora, come un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e che si dia per obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale. Per raggiungere le finalità di questo progetto pedagogico è necessario creare un equilibrio tra le acquisizioni dell'educazione interculturale come fino a oggi intesa (capacità di conoscere e apprezzare le differenze) e la preoccupazione di orientarla non alla difesa dei particolarismi, ma alla convergenza e alla coesione sociale (Santerini, 2019).

La scuola come spazio di educazione interculturale, che abitui a cercare nel confronto gli spazi per il dialogo e la mediazione, deve innanzitutto fondarsi su esame accurato e profondo dei valori che caratterizzano le culture coinvolte nell'incontro. Ed è la scuola il luogo che, per le generazioni più giovani che vivono nel nostro paese, sembra il più adatto a gestire questo incontro, a sviluppare questi percorsi educativi tesi al rapporto interculturale. Infatti:

“Alla scuola è affidato il difficile compito di promuovere il passaggio da un pensiero autocentrato e monolitico a un pensiero nomade e migrante, con cui imparare a coniugare *vicino e lontano, particolarità e universalità*, a difendere l'autonomia intellettuale, a contrastare la dipendenza e l'uniformazione, a contribuire all'elaborazione di un progetto comune di superamento e di rimozione delle vecchie e nuove forme di intolleranza, di discriminazione, di separazione e di esclusione” (Pagé, 1996, p.42).

## Conclusioni

Immaginare scenari futuri nell'attuale momento storico, con una pandemia ancora in corso, sembra essere quanto di più arduo possibile (Bianchetti, Rozzini, & Si-meone, 2021). I fattori tecnologici, culturali, sociali, economici e umani in gioco sono terribilmente complessi, ambivalenti, variegati (Stengers, 2020). Le difficoltà poi aumentano ancora, se questi scenari devono essere anche "sostenibili" (ecologici, solidali, interculturali, ecc.), mentre il mondo sembra andare in tutt'altra direzione. Nondimeno, quello di immaginare, prefigurare, costruire visioni, progettare è una delle più interessanti caratteristiche della nostra specie, nonostante sia necessario tenere presente, come dice Morin (2005), che la nostra specie è *sapiens-demens*, per cui non possiamo scartare il pericolo di creare visioni errate o addirittura deliranti.

Chiarire il proprio punto di vista, i propri miti, le proprie preferenze e motivazioni al comportamento, e quindi quale tipo di società desiderare è – come sostiene Mary Douglas (2000) – una precondizione fondamentale per modificare e migliorare quei comportamenti e punti di vista. Tenendo conto che il nostro immaginario è ovviamente il frutto di un insieme di fattori: il nostro grado di conoscenza e le nostre propensioni culturali, le relazioni sociali ed economiche che intratteniamo, il ruolo dei media nel veicolare/costruire fatti e idee scientifiche e non, ecc.

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

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

Persona, nuovo umanesimo e cittadinanza sono tre facce dello stesso problema: occorre educare l'uomo al senso della comunità e alla vita comunitaria. Se ancora prevarrà l'individualismo sull'appartenenza sarà molto difficile educare alla cittadinanza. La passione per l'insegnamento, affinché si insegni con passione, ha nella costruzione del legame sociale un suo punto forte di riferimento. Non a caso la *philia* di aristotelica memoria era una idea educativa della *paideia* greca che si conservò anche quando, scomparse le città-stato, subentrò l'impero macedone. È solo il legame sociale, avvertito come ineludibile per la vita comunitaria, che può far coincidere il bene «per me» con il bene comune. L'educazione alla cittadinanza poggia sulla responsabilità, sull'autonomia del singolo (Mannese, 2021). Questi deve essere educato a vivere le molteplici identità di cui la vita attuale ci carica, utente e proponente, cittadino e politico, partecipante e stimolatore di partecipazione. L'insegnante con le sue discipline d'insegnamento può



sollecitare alla cittadinanza attiva, alla presa di coscienza societaria, alla cittadinanza universale a cui inesorabilmente la globalizzazione ci consegna. La *passione civile nella passione per l'insegnamento* rende *appassionato l'insegnare*.

Le istituzioni educative devono riaffermare il loro ruolo guida su una formazione aperta a tutti gli studenti senza discriminazioni, integrando il riconoscimento della diversità socioculturale con le differenze individuali. L'intenzione è, quindi, il raggiungimento di obiettivi finalizzati alla parità di diritti e al riconoscimento di differenze.

## Riferimenti bibliografici

- Ascenzi, A., & Sani, R. (Eds.), (2016). *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e dei Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*. Macerata: EUM.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma- Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2005). *Modernità liquida*. Roma- Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affetti*. Roma- Bari: Laterza.
- Beck, U. (2003). *La società cosmopolita*. Bologna: Il Mulino.
- Bianchetti, A., Rozzini, R., & Simeone, D. (2021). Conclusioni: immaginare un futuro possibile. In A. Bianchetti, R. Rozzini, D. Simeone (Eds.), *Le Cento giornate di Brescia*. Brescia: La Scuola.
- Bélanger, P. (2015). *Self-construction and social transformation. Lifelong, Lifewide and Life-Deep Learning*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Catarci, M. (2022). Educazione, disuguaglianze e diritti. In M. Ladogana, M. Parricchi (Eds.), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 129-135). Città di Castello: Zeroseiup.
- Chianese, G. (2019). A scuola di democrazia. Per un'educazione alla cittadinanza globale. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 453- 463). Lecce: Pensa Multimedia.
- D'Arcangeli, M. A., & Ronconi, M. L. (2011). *Una nuova idea di cittadinanza per lo sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*. Roma: Pieraldo.
- Dewey J. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt and Company.
- Douglas, M. (2000). *Questioni di gusto*. Bologna: Il Mulino.
- Dozza, L., & Olivieri, S. (Eds.), (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2021). Per una prassi di inclusione oltre i confini. In G. Crescenza (Ed.), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 103-118). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Fuentes, J.L., Albertos, J.E. (2017). Educación del carácter y educación para la ciudadanía: alcances y limitaciones. In J.A. Ibáñez-Martín & J.L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 157-172). Madrid: Dykinson.
- Gil Cantero, F., & Jover Olmeda, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de educación*, 1, 109-129.
- Ladyman, J., & Wiesner, K. (2020). *What Is a Complex System?*. Yale: Yale University Press.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Madrussan, E. (2013). Come una vertigine: La giovinezza tra formazione morale e violenza del ricatto. In P. Mottana (Ed.), *Spacco tutto! Violenza e educazione* (pp. 45-62). Milano: Mimesis.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 1/2021, 24-30.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* Éditions du Seuil: Paris.

- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa. In A.M. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 33-55). Brescia: La Scuola.
- Pagano, R. (2004). Per un'educazione alla cittadinanza democratica. In M. Corsi, R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 299-311). Milano: Vita e Pensiero.
- Pagé, M. (1996). *Pluralisme, citoyennete et education*. Paris: Harmattan.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (2018). La pedagogia interculturale. La coappartenenza io-altro. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 81-97). Bari: Progedit.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Salmeri, S. (2019). Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterità. *Formazione & Insegnamento*, 1, 169-180.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sirignano, F. M. (2021). La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica. *Attualità pedagogiche*, 1, 122-133.
- Stengers, I. (2020). *Réactiver le sens commun. Lecture de Whitehead en temps de debacle*. Paris: Editions La Découvert.
- Tarozzi, M. (2015). Intercultura e educazione alla cittadinanza globale. *Civitas educationis*, 2 (IV), 67-83.
- Volpicella, A. M., Crescenza, G. (Eds.), (2019). *Educazione permanente e società interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.