



Educare alla cittadinanza oggi: il contributo della pedagogia nella costruzione di un welfare di sostegno alla persona

Educating to citizenship presently: the contribution of pedagogy in the construction of a welfare support to the person

Vito Balzano

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

ABSTRACT

Is it possible to educate to citizenship? Above and more often, in recent times, we are wondering about the possibility of building educational paths that aim at the development of civic sense in today's citizen, but also in the subject who will be the protagonist of the community of the future. In the suspended time (Corsi, 2020), relationships, with their complex and liquid structures, are most undermined; the idea of being able to be actors of oneself, slips into the dangerous abyss of conspiracy, of the inability to discern the reality of the facts, praising a sick democracy. The citizen struggles in the search for a wellbeing that is not based on certainties but is continuously under scrutiny, unable to build welfare paths to support the person. This contribution tries to respond to these difficulties, typical of pedagogy, recalling the importance and indispensability of a school that is a training ground for citizenship education.

È possibile educare alla cittadinanza? Sempre più spesso, negli ultimi tempi, ci si interroga sulla possibilità di costruire percorsi di educazione che mirino allo sviluppo del senso civico nel cittadino dell'oggi, ma anche nel soggetto che sarà protagonista della comunità del futuro. Nel tempo sospeso (Corsi, 2020), ad essere minate maggiormente sono le relazioni, con le loro strutture complesse e liquide; l'idea di poter essere attori di sé stessi, scivola nel pericoloso baratro del complottismo, dell'incapacità di discernere la realtà dei fatti, inneggiando a una democrazia malata. Il cittadino fatica nella ricerca di un benessere che non poggia su certezze ma è continuamente sotto esame, incapace di costruire percorsi di welfare di sostegno alla persona. Il presente contributo prova a rispondere a queste urgenze, proprie della pedagogia, richiamando l'importanza e l'imprescindibilità di una scuola che sia palestra di educazione alla cittadinanza.

KEYWORDS

Education, Welfare, Person, Support, Citizenship.
Educazione, Welfare, Persona, Sostegno, Cittadinanza.

1. Premesse per una nuova idea di educazione alla cittadinanza democratica

L'educazione alla cittadinanza – o educazione civica – ha una lunga storia e un percorso travagliato in tutti i paesi d'Europa; in questo contesto, infatti, la *citizenship education* è considerata centrale dal punto di vista degli obiettivi della scuola e si presenta con denominazioni diverse ma caratteristiche molto simili: tutti gli Stati membri si dichiarano convinti che l'educazione dei cittadini europei sia garanzia di stabilità democratica (Conseil de l'Europe, 2005). L'idea di stabilire una nuova relazione tra l'educazione e le conoscenze, le capacità e i valori sta alla base di un nuovo processo di educazione alla cittadinanza in chiave democratica. Le fasi iniziali coincidono con l'esame delle capacità e delle conoscenze che consentono agli studenti di costruire un mondo pacifico, giusto e sostenibile e le mappe a ritroso lungo i percorsi curriculari che li aiutano a sviluppare tali capacità. Per creare insieme un nuovo "contratto sociale per l'istruzione" (UNESCO 2021, p. 64), dobbiamo pensare ai curricula come molto più di una griglia di materie scolastiche. Le domande curriculari devono essere inquadrare in relazione alla costruzione di competenze e di due processi vitali che sono sempre presenti nell'educazione: l'acquisizione della conoscenza come parte del patrimonio comune dell'umanità e la creazione collettiva di nuove conoscenze e nuovi mondi.

Ancora oggi ci ritroviamo ad elaborare politiche e strategie per fare spazio all'educazione alla *cittadinanza democratica* nel curriculum, sotto forma di istruzione o educazione civica, in alcuni stati a dominante giuridica, in altri sociale o politica. I curricula nazionali, quindi, sia pure in varie forme, promuovono la conoscenza di base del sistema democratico; eppure, altrettanto unanimemente si rileva che il suo posto nel curriculum scolastico, e quindi nella realtà dei fatti, sia insufficiente e il suo ruolo secondario. Tendenze e teorie cedono il passo a cosa e come insegnare e imparare; i processi di apprendimento possono essere inquadrati come incentrati sul bambino o sul soggetto, centrati sullo studente o sull'insegnante. La conoscenza può essere classificata come accademica o applicata, scientifica o umanista, generalista o specializzata. Ogni approccio, però, ha qualcosa da offrire, sono necessari nuovi paradigmi e prospettive per riflettere la maggiore complessità delle interazioni della conoscenza con il mondo. Gli educatori dovrebbero avvicinarsi all'acquisizione della conoscenza chiedendosi contemporaneamente: cosa dovrebbe essere appreso e cosa dovrebbe essere disimparato? Questa è una domanda particolarmente importante in questo momento critico in cui il paradigma *mainstream* dello sviluppo e della crescita economica deve essere ripensato alla luce della crisi globale. La padronanza dei contenuti non ha bisogno di competere con l'applicazione, le competenze o lo sviluppo di capacità; invece, le conoscenze e le abilità fondamentali possono intrecciarsi e completarsi a vicenda. Da alcuni decenni ormai, i dibattiti curriculari hanno oscillato tra conoscenza e competenze dei contenuti. I tempi sono maturi per configurare un nuovo insieme di dinamiche che supporti un forte approccio alla conoscenza senza rinunciare a ciò che è stato acquisito dagli approcci basati su progetti e problemi, ad esempio, in termini di uno stretto dialogo con i problemi contemporanei e rendendo l'apprendimento curricolare rilevante per gli studenti.

Le democrazie attuali, però, attraversano passaggi estremamente difficili, caratterizzati da crisi a tutti i livelli, e in particolare dalla *crisi della rappresentanza*. Con questo termine si intende non solo la crisi di *fiducia* da parte dei cittadini nei propri rappresentanti eletti, ma anche la *polverizzazione* della "società complessa" fatta di tante *persone*, l'una diversa dall'altra, dove sono meno i corpi intermedi credibili che ne interpretino i bisogni. Il nostro tempo è caratterizzato

dalla ricerca della razionalità, eredità del mondo moderno, bilanciata tuttavia da una prepotente affermazione del singolo. L'azione umana è fortemente orientata verso la scienza e la tecnica, che tendono a standardizzare i processi, anche sociali; il protagonismo del soggetto e dell'identità impone, invece, la dimensione del piacere, dell'autorealizzazione, del desiderio (Santerini, 2019, p. 27). Smarriti nel mondo globale, siamo alla ricerca di certezze e di una razionalità strumentale, ispirata a criteri di obiettività: da qui l'enfasi sull'idea di progetto e di valutazione, attraverso cui cerchiamo di controllare una realtà che ci sfugge. La libertà di scelta, di movimento, di autonomia e di affiliazione del singolo costituisce un tesoro irrinunciabile che caratterizza la nostra epoca, ma esso provoca anche effetti ambivalenti. Da un lato, siamo di fronte ad un problema fondamentale della modernità, l'individualismo, inteso non in senso morale o critico, bensì come la centralità della persona, con i suoi bisogni e le sue caratteristiche, rispetto alla collettività. Si può parlare, in questo senso, di *singularità*, cioè di sforzo e tensione perché tutto sia su misura per il soggetto. La libertà di essere sé stessi, di seguire le proprie aspirazioni e realizzare i propri progetti senza vincoli si accompagna al desiderio di autenticità, nel senso di corrispondenza tra sentimenti, scelte personali e ruoli sociali. Viviamo in una "società in polvere" che deve essere ascoltata e narrata dando seguito alle singole storie di ognuno, da reinserire in una storia collettiva. Il problema più serio di questa "malattia senile della democrazia" (Revelly, 2017), dunque, è nell'antipluralismo, nel voler essere i soli a rappresentare il popolo autentico, che invece è soltanto un'astrazione mitica. Ancor più inquietante è il fatto che in alcune forme del cosiddetto populismo esiste una spinta a invocare la proclamata "volontà del popolo" per cambiare l'ordine stabilito, far tacere l'opposizione e indebolire i contro poteri delle istituzioni democratiche che fanno da barriera. Nel secondo dopoguerra, infatti, l'Unione Europea ha costruito faticosamente le basi della *democrazia* che oggi occorre difendere: istituzioni comunitarie che limitano l'espansione nazionalista; imparzialità e indipendenza del potere giudiziario; libertà di parola e di stampa; e non ultimo lo strumento dell'*educazione alla cittadinanza*. Come categoria teorica la *democrazia* è suscettibile di almeno due usi diversi: l'uno descrittivo, l'altro valutativo. Il primo è volto a individuare i tratti essenziali della democrazia, il secondo è invece teso a giudicare circa la sua preferibilità. Dal punto di vista descrittivo, la democrazia si pone come forma di governo e il suo significato si definisce perciò entro la sistematica di tali forme. Nell'antichità, il criterio era quello del numero di soggetti che esercitavano il potere, per cui tale sistematica comprendeva: la monarchia (il governo di uno solo), l'aristocrazia (il governo di pochi) e la democrazia (il governo dei molti, del popolo). Il significato originario di democrazia è perciò quello di governo del popolo. Veniamo adesso al punto di vista valutativo, che riguarda l'interrogativo circa la preferibilità della democrazia rispetto ad altre forme di governo e le sue eventuali ragioni. A questo proposito, A. Sen identifica nella democrazia il contesto sociopolitico più adeguato allo sviluppo umano, in quanto in grado di promuovere libertà sostanziali e non meramente formali (2020, p. 126). I caratteri fondamentali della democrazia hanno implicazioni capaci di espandere le libertà e con esse le possibilità di crescita dell'essere umano. Tra tali implicazioni si possono citare: lo spirito del dialogo, la tolleranza, l'apertura alla diversità, lo spirito inclusivo ed egualitario, lo spirito di solidarietà. Tutti questi aspetti fanno di un paese democratico un luogo dove le prospettive di sviluppo dell'uomo sono decisamente migliori. Si richiama in tal modo la fondamentale lezione di J. Dewey: la democrazia non è solo una forma di governo, bensì è prima di tutto un modo di vita associata, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani

si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono (1992, p. 45). Per Dewey, come per Sen, la democrazia rappresenta dunque il presupposto per lo sviluppo umano, una imprescindibile necessità che viene evidenziata oggi anche da un punto di vista politico-giuridico, con la legge n. 92 del 20 agosto 2019, che di fatto istituisce l'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica obbligatoria in tutti gli ordini di scuola a partire dall'anno scolastico 2020/2021, una decisione che va a modificare l'insegnamento di cittadinanza e costituzione introdotto nel 2008 con l'obiettivo di formare cittadini responsabili e attivi e promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri¹.

2. Curare l'insicurezza per sostenere il cittadino di oggi

Tra le caratteristiche più evidenti delle politiche populiste vi è anche la ricerca del nemico estraneo, fuori dei confini o immigrato, che induce a coltivare, anziché rassicurare, le paure e le insicurezze delle persone. 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 soggetto medio per confrontarsi, e quindi sfidarsi, con il richiedente asilo che bussava alla propria porta. Il futuro, però, si manifesta come un quadro astratto, privo di stravolgimenti, tutto omogeneizzato verso quelle che Bauman definisce vite frammentate, vissute episodicamente, in una serie di eventi privi di connessione: l'insicurezza è un punto in cui l'essere si divide in frammenti e la vita in episodi (Bauman, 1999, p. 619). Non si tratta, quindi, di una lettura superficiale della crescente società multiculturale, poiché esiste un fenomeno molto più importante che va al di là del transitorio e temporaneo problema della multiethnicità, attraverso il principio della convivenza e della tolleranza, interessandosi, diversamente, al dato del misconoscimento delle identità che vanno ormai assumendo condizione strutturale e sbocciano modificando le relazioni e i livelli di rispetto. Il multiculturalismo non nasce sul ceppo del pluralismo, è più della diversità degli interessi, dei bisogni o delle preferenze. Si tratta, invece, del pluralismo delle culture, cioè degli universi simbolici che conferiscono significato alle scelte e ai piani di vita di coloro che li abitano. Sul piano relazionale, tra la persona e il bene, Ricoeur sostiene che la giustizia regola e dà qualità alle relazioni tra gli uomini, quando si pone in rapporto con il bene. Ma se la giustizia è virtù che si applica esclusivamente alle istituzioni, piuttosto che ai soggetti che la praticano, prevale una sorta di logica del contratto, volta a porre la prevalenza del giusto sul bene e assicurare un approccio procedurale corretto e neutro a ogni questione concernente i rapporti dei singoli con le istituzioni (1995).

In un quadro così definito il contributo della pedagogia risulta, evidentemente, fondamentale e imprescindibile, allorché si guardi, sostanzialmente, al bene comune e all'esaltazione dell'eccellenze dell'umano, ripartendo ad esempio dalla sfera affettiva. Vi è, quindi, un sentire che non appartiene solo alla sfera delle passioni e degli istinti, ma è parte rilevante di quella identità personale che è la nostra identità morale, e che risulta essere luogo fondamentale di percezione della pro-

¹ Per un maggior approfondimento si rinvia al testo di legge completo consultabile al link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (Ultima consultazione 21 febbraio 2022).

pria dignità e condizione di percezione della dignità altrui. Oggi l'identità risulta sempre più minata da quel sentimento di insicurezza al quale il cittadino moderno si è assuefatto, una pratica che, spinta da un certo modo di fare politica, e da una evidente crisi valoriale dell'educazione, porta a definire il luogo dell'insicurezza come luogo della realtà. 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 ed etniche: tutti tratti di una crisi, per molti versi epocale, che diviene centrale nella riflessione pedagogica moderna (Tramma, 2019, pp. 120-121). La sensibilità affettiva apre alla percezione della bellezza di un volto, della brutalità di un gesto, alla qualità di un incontro, all'immenso campo degli atti empatici che Stein ha esplorato nelle loro principali proprietà (1992, p. 42). In questo senso l'ambito affettivo è precisamente il nucleo di quella che possiamo chiamare la profondità o anche l'interiorità e l'ulteriorità della persona.

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 (Balzano, 2020, p. 93). La pratica dell'incontro, quindi, è un rapporto educativo che guarda a due persone nella loro umanità: solo così educare diventa un dare e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: nel rapporto educativo si è almeno in due, ognuno con il proprio esserci e con il proprio essere-così. Chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente, ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di *solidarietà* e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. Questa fitta relazione genera un luogo, un contesto, utile allo sviluppo di successive e altre relazioni; quella comunità, in sostanza, che è lo spazio adatto dove far crescere le diverse età dell'umano, fronteggiando le sfide che le evoluzioni del mondo contemporaneo propongono.

Nelle concrete relazioni educative, perciò, il valore e il senso sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psico-sociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come un valore e cespiti di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato. In sostanza, tale questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cercando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo, in questa sede, è di

costruire, nel senso di rendere pienamente decifrabile, il modo di procedere della pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale. Di qui il problema educativo, declinato in termini di educazione alla *democrazia*, non è già un problema di carattere civico o politico, bensì impegno a porre tutti, democraticamente, a confrontarsi con la conoscenza, con la verità, con la dimensione esistenziale dell'umano. L'uguaglianza non è un falso egualitarismo. La categoria di una bene intesa eguaglianza può aprirci alla solidarietà, che è condividere e sentire la sofferenza, ma anche e soprattutto felicità di vivere e di operare insieme.

La paura, la percezione diffusa di insicurezza, la domanda securitaria, il crearsi uno zoccolo duro sul quale fare affidamento, rappresentano la panacea del cittadino moderno; la gente ha paura perché l'ambiente di apprendimento è fertile a una dinamica quanto meno errata: la persona, oggi, vede con i propri occhi furti, scippi, o altri atti delinquenziali, e li associa alle difficoltà quotidiane, ai ritardi dei treni, al caos del traffico, alla disorganizzazione della propria città, dando una interpretazione del mondo che è frutto di una minuta esperienza. In realtà, l'onestà intellettuale spingerebbe a trovare altrove – e cioè nei fenomeni legati a una globalizzazione incontrollata – la causa delle angosce di molti, immersi in un mondo troppo grande i cui confini tendono ad ampliarsi sempre più.

L'educazione alla cittadinanza, secondo quel percorso che mira ad andare oltre i confini propri dell'educazione civica, poiché ci si riferisce alla dimensione e ai territori aperti, sconfinati e multiversi della convivenza civile sia nel pubblico che nel privato secondo una concezione democratica, onnilaterale e globale, si fonda su una circolarità tra il vivere bene con sé stessi e con la società, quindi l'incontro tra il singolo e piccolo gruppo e la totalità. La sua natura trasversale, inoltre, permette di analizzare i saperi disciplinari trasformandoli in comportamenti etici capaci di promuovere e migliorare la convivenza civile. Quando si parla di cittadinanza attiva e di democrazia in educazione non si fa riferimento, perciò, al significato giuridico dei termini, ma al legame, all'intreccio di rapporti, alla relazione e al peso della responsabilità verso sé stessi e verso gli altri come gruppo in senso più ampio come società (Salmeri, 2015, pp. 107-108). La responsabilità permette, quindi, di andare oltre il concetto classico di uguaglianza formale di fronte alla legge, perché diviene fundamenta per un educare alla cittadinanza che significa insegnare il valore fondamentale dei diritti dell'uomo, della libertà, della democrazia, della pace, della giustizia, del rispetto e della tutela delle differenze. L'educazione alla cittadinanza, nella forma di nuova paideia, ha l'obiettivo di fornire strumenti per interpretare e utilizzare le conoscenze, i contenuti e i saperi in senso longitudinale lungo l'arco dell'intera esistenza, in modo da accrescere e riorganizzare continuamente e in itinere l'esperienza, da accedere alla cultura e da partecipare attivamente alla vita civile e politica delle istituzioni (Salmeri, 2015, p. 19).

3. La paura come senso comune: verso un welfare sostenibile

Tra gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza inoltre – con e attraverso il web – vi è indubbiamente il contrasto alla mentalità complottista e cospiratoria, parte integrante dei sistemi antidemocratici: “Le teorie della cospirazione non sono perciò un'aggiunta curiosa alla retorica populista; sono radicate e sfociano proprio dalla logica del populismo stesso” (Muller, 2017, p. 40). L'idea del complotto suscita sentimenti contro un nemico comune; è stata, quindi, usata a più riprese dal po-

tere in carica come strumento di costruzione del consenso. La tendenza a credere che forze oscure e segrete guidino e condizionino l'umanità ha una lunga storia, ma si rafforza tuttavia in tempi di angoscia e inquietudine per il futuro. Fantasie sulle società segrete, o sulle giudeo-pluto-massonerie, dagli *Illuminati* ai *Protocolli dei Savi di Sion*, da *Il codice da Vinci* fino a *XFiles*, che riempiono il bazar dell'esoterismo contemporaneo, sono figlie della paura e della vulnerabilità. Le nostre società soffrono, proprio come i singoli, di fragilità e paure davanti al futuro, alle guerre, alle catastrofi naturali, maturando meccanismi di violenza o di depressione (Bollas, 2018). Non a caso si è potuto parlare di *stile paranoico* anche nella politica, così come nelle personalità disturbate che sviluppano deliri di persecuzione rispetto a eventi che non possono dominare e che appaiono minacciosi. Il *risentimento* manifestato, che può sfociare nel fanatismo o nelle visioni apocalittiche, appare come un'altra faccia del nichilismo contemporaneo; tuttavia, occorre fare attenzione a qualificare come patologie intemporalmente atteggiamenti e comportamenti che hanno una loro storia e le loro radici in pregiudizi ben calati nei loro contesti. Oggi, l'idea di gigantesche cospirazioni rappresenta un motivo di interesse e preoccupazione soprattutto a livello educativo: come affrontare le numerose regressioni cui assistiamo tra gli adulti e i giovani, quando si torna a credere che la terra sia piatta, che l'attentato alle Torri gemelle sia stato un complotto americano o che il virus Covid-19 sia stato propagato da una lobby? Senza negare certamente l'esistenza di complotti politici, delle mafie, e l'azione (reale) di servizi segreti più o meno deviati o di forze antidemocratiche che agiscono nell'ombra, è lo stile mentale complottista che interroga l'*educazione alla cittadinanza* per la sua capacità di falsare la realtà e la politica (Butter, Knight, 2020). Si può parlare, infatti, di una vera e propria tendenza, una mentalità che ha varie connessioni con la situazione sociopolitica e soprattutto con le caratteristiche della comunicazione via web (Pasta, 2018; Santerini 2019). Internet crea filtri particolari che influenzano la tenuta dei sistemi politici e il senso di appartenenza e cittadinanza in una democrazia. I social media, in particolare, pur essendo in teoria apolitici, creano delle nicchie che producono frammentazione (Sunstein, 2017). Le *casades* di contagio emotivo comunicano paura e indignazione verso bersagli spesso indicati da abili influencer (Nussbaum, 2020). Il web, come ormai sappiamo bene, tende a creare continuamente *echo chambers*, comode casse di risonanza o bolle dove si conversa con chi ha le stesse posizioni e dove ognuno vuole essere confermato in quello che già pensa.

Il mondo attuale presenta una complessità tale per cui risulta difficile fronteggiare i pericoli delle infinite connessioni globali, le quali indubbiamente, forniscono ossigeno alla mentalità cospiratoria e ai fenomeni di odio (Santerini 2021). Di fronte a un quadro troppo ampio per essere compreso, si ricorre alle semplificazioni che distorcono spesso la verità, o a spiegazioni del tutto inventate. Il web è un fattore decisivo, soprattutto perché accompagna e diffonde in modo rapidissimo e potente informazioni confuse e non verificate, propagate in modo orizzontale senza un'adeguata verifica delle fonti. Educare contro il complottismo significa vaccinare contro il pensiero magico, che attribuisce le cause degli eventi a fenomeni indistinti ed evita di compiere analisi razionali degli eventi. Non si tratta di negare l'esistenza di complotti veri e propri, che purtroppo la storia ci prova, ma di contrastare il complottismo come tendenza politica, e prima ancora come uno stile, una mentalità, una lente per guardare il mondo che falsa la realtà (Brotherton, 2017, p. 97). 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 ed 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).

L’emergenza sanitaria degli ultimi mesi, dovuta alla diffusione del Coronavirus ha posto al centro della riflessione pedagogica la necessità di recuperare il senso della relazione educativa e, al tempo stesso, del fare pratica di *solidarietà* e di *cittadinanza* (Balzano, 2020). È necessario, nell’era che stiamo vivendo, che la politica sulla scorta del contributo pedagogico costruisca un nuovo sistema di *welfare sostenibile* e orientato sul *valore della persona* per scardinare il fallimento di una dinamica di tipo esclusivamente assistenzialista. Il padre del moderno welfare e della nozione di *cittadinanza sociale*, T.H. Marshall, ritiene che il welfare protegga dalle congiunture economiche, assicurando ai cittadini il “diritto universale a un reddito reale indipendentemente dalla posizione di mercato degli individui” (1964). Il welfare, ripensato come investimento sociale è particolarmente adatto all’educazione, che richiede tempi lunghi, intervalli generazionali, ed è un beneficio pubblico universalmente riconosciuto. Anzi, si può affermare che *l’Education*, in questa prospettiva, viene ad assumere un ruolo storico del tutto nuovo, come primo pilastro – e non l’ultimo – del moderno sistema di welfare nelle società occidentali (Colombo, 2015). Il riferimento d’obbligo è alla categoria morale della *solidarietà* (Donati, 2006), a quell’agire che permette al singolo di porre in essere una prassi che tenga conto dei benefici conseguenti per sé e per gli altri, quella capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e alle sofferenze di altri esseri umani (Balzano, 2017); è riconosciuta, inoltre, come *valore* vincolante anche sul piano delle relazioni e pratiche politiche, che dovrebbero essere orientate non alla difesa del reciproco interesse, ma, data anche la dimensione globale del presente, alla promozione e realizzazione del bene comune, nonché a scelte che estendano il concetto di *bene* alle popolazioni, o gruppi sociali, più svantaggiati (Cerrocchi - Dozza, 2007). Una nuova idea di welfare sostenibile, quindi, ripensato in chiave educativa, risulta il sistema più interessante, e probabilmente quello attuabile nell’immediato, per scardinare le problematiche del cittadino dell’oggi, in un “tempo” che risulta essere sempre più “sospeso” (Corsi, 2020).

4. Un welfare di sostegno alla persona per fronteggiare le difficoltà del tempo post-pandemico

In una fase di profonda crisi economica come quella causata dalla diffusione del Coronavirus, che non ha di certo risparmiato nessuno dei paesi del mondo, uniformando le economie più deboli e quelle più forti, diventa indispensabile avviare una riflessione pedagogica sul futuro della *relazione educativa* e su come il cittadino possa sostenere le trasformazioni sociali, economiche e educative che la pandemia ha innescato. Una nuova idea di *welfare sostenibile*, come precedentemente affermato, non può estraniarsi dal concetto più specifico di *sostegno alla persona*; un processo, quindi ripensato in chiave educativa, che rappresenta il sistema sicuramente più interessante, e probabilmente quello attuabile nell’immediato, per scardinare le problematiche del cittadino nella complessità del post-Covid-19, e per restituire forza e importanza al processo/percorso di costru-

zione di un'educazione alla cittadinanza centrale nei contesti istituzionali come la scuola.

Il diritto alla cittadinanza, basato sulla singolarità individuale e inviolabile di ogni persona, senza distinzione di status sociale, e la partecipazione attiva dei cittadini, non come numeri politici, né come esperti di settore, ma come persone che vivono giornalmente il mondo, partendo dalla dignità umana, intesa come rispetto della libertà individuale e senso di responsabilità verso il prossimo, sono fondamenti epistemologici che devono guidare una nuova idea di benessere della persona. Il contributo della pedagogia, già efficace nel mondo del lavoro dove, ad esempio, si stanno radicando quei concetti che la pedagogia del lavoro prima, e la politica economica poi, hanno ribattezzato come *personalizzazione del lavoro* e *umanizzare il lavoro*, ovvero, partendo da un profilo squisitamente sociale e culturale, cercano di riaffermare il valore umano del lavoro, oltrepassando l'assunto in senso meramente strumentale (Elia, 2012a, pp. 123-124), 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 accaduto per altri settori, ai contributi indispensabili della pedagogia sociale, al fine di ripensare un nuovo welfare di sostegno reale della persona. Torna prepotente, così come ormai da diversi decenni, la necessità di un nuovo disegno, sganciato dai modelli tradizionali e più orientato verso un piano relazionale e umanitario; ad esempio, anche la questione europeista, che da tempo staziona nelle sabbie mobili di una *governance* ancora impacciata, fissata su canoni di pratica delle politiche sociali che viaggiano a velocità molto più lenta rispetto all'evoluzione della società contemporanea e di quel contesto multidimensionale e multietnico che caratterizza il vecchio continente, oggi richiede una imprescindibile rilettura del valore insostituibile delle diverse componenti socioculturali, verso nuovi approcci al welfare e all'interpretazione dello sviluppo umano, al tema dell'inclusione e della realizzazione dell'idea democratica. È il senso del futuro che bisogna tracciare al di là di derive di ripiegamento in sé stessi e verso il passato.

È noto, però, come un sistema di welfare ponga la persona al centro; tuttavia, interessa ora provare a vedere la persona nella sua dinamica trasformativa e osservare se e come questo sia possibile, ricorrendo alla pedagogia non più in senso ampio, ma attraverso la categoria della *responsabilità* che ci permette, al più, di osservare la dimensione relazionale e gli spazi espansivi nella loro globalità. Il contesto migliore è certamente la scuola, che rappresenta un ambiente assolutamente fecondo di identità e di incontri, a patto che sia percepito e intenzionalmente costruito per questi fini. Tra gli ostacoli a una proficua e costruttiva convivenza nella scuola, ma anche nelle relazioni sociali che si sviluppano in altri contesti, vi è la difficoltà di armonizzare visioni e stili di vita diversi all'interno di una società multietnica e multiculturale, in cui coesistono, non sempre interagendo, ma spesso scontrandosi, idee politiche, pratiche religiose e atteggiamenti quasi opposti. Il fanatismo, il particolarismo, la delinquenza organizzata, il terrorismo internazionale, le minacce nucleari e ambientali, il rischio di catastrofi, creano negli individui e nei gruppi insicurezza, sospetto e paura. Si indebolisce a livello globale la possibilità di vivere insieme, impegnandosi in uno sforzo reciproco di conoscenza, comprensione e coscienza critica.

Fronteggiare le difficoltà post pandemiche significa, soprattutto, convivere, ovvero rendere la vita reciprocamente accettabile e soddisfacente, stabilire reali condizioni di comprensione e relazione fra soggetti di culture diverse; significa sapersi collegare con gli altri e verificare la possibilità di creare uno stesso percorso di senso. Siffatta condizione si fonda sul riconoscimento reciproco (Anolli, 2011,

p. 64) come premessa fondamentale per stabilire la propria identità, sul rispetto inteso come considerazione dell'altro, del suo spazio di vita e della legittimità dal suo punto di vista. Purtroppo, però, la scuola risente di modelli socioculturali che contrastano con questi principi, creando disconnessioni che vanno a discapito tanto dell'identità quanto dell'alterità. Gli effetti di questi modelli socioculturali, quindi, sono particolarmente evidenti nel campo delle relazioni intergenerazionali, dove si è progressivamente diffusa l'idea che l'uguaglianza si preservi annullando le differenze, a partire dalla linea verticale del rapporto adulto-minore. Su questo telaio, i fili di trasmissione intergenerazionale sono stati sciolti e poi riallacciati intorno a una presunta democratizzazione dei ruoli che di fatto crea anarchia, disorientamento e confusione rispetto alle proposte educative di cui farsi carico. Per l'adulto, educare significa spesso adeguare le proprie modalità relazionali a quelle proposte dalla cultura dominante; una cultura che, mentre propugna il modello di genitore "amico" del figlio e dell'insegnante "complice" dell'alunno, coltiva la rappresentazione dei minori come soggetti autarchici e indifferenti verso le reti di legami in cui sono inseriti (Pati, 2008). La crisi del contesto familiare, quindi, gioca un ruolo determinante nella costruzione del cittadino e nell'azione stessa dell'istituzione scolastica.

La scuola è, pertanto, il contesto formativo nel quale la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità, e non tutte le relazioni che sorgono nel contesto scolastico facilitano la formazione di percorsi educativi orientati alla costruzione di *cittadinanza*. Questo perché la base di una relazione che si definisce educativa è costituita dalla disponibilità a uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro in nome della comunità; accettazione della diversità riconoscendola come valore inestimabile; comprensione di tale differenza messa in atto in una ricerca continua di strategie e percorsi migliori, sostenuti dall'impegno e dalla passione per aiutare gli allievi a intraprendere il percorso verso la conquista della propria umanità. Tutti elementi che contribuiranno alla formazione del cittadino dell'oggi, in grado di vivere e costruire percorsi di democraticità e accoglienza, di sostenibilità e di benessere, fondando la propria azione sempre sulla centralità della persona. Oggi, più che mai, è necessario che la scuola e le istituzioni educative forniscano un'educazione allo spirito critico e alla capacità di discernere le informazioni, specie in tempi di menzogne, bolle e *fake news*, ben consci che la sfida non si gioca solo sul piano razionale, ma soprattutto su quello emotivo. Chi è ingannato solitamente vuole esserlo perché la ricerca della verità, o comunque di informazioni più attendibili, è spesso più lunga e faticosa da raggiungere, mentre il complottismo usa semplificazioni e scorciatoie che finiscono per danneggiare l'intera comunità.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014) (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Anolli, L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (1999). *La società della gratificazione istantanea in culture differenti. Europa e Nord America*. Concilium, 35.
- Bollas, C. (2018). *L'età dello smarrimento. Senso e malinconia*. Milano: Raffaello Cortina.

- Brotherton, R. (2017). *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Butter, M., Knight, P. (Eds.) (2020). *Routledge Handbook of Conspiracy Theories*. London: Taylor & Francis.
- Cerrocchi, L., Dozza, L., (2007) (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Colombo, M. (2015). *Dinamiche sociali e educazione in Italia dopo la crisi del Welfare*. In Atti LIII Convegno di Scholè. *L'educazione nella crisi del Welfare State*. Brescia: La Scuola.
- Conseil de l'Europe, (2005). *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Corsi, M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1910).
- Donati, P. (2006). *Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale*. In A. Fadda, A. Merler (Eds.). *Politiche sociali e cultura dei servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G. (2012). *Giovani e volontariato*. In A. Chionna, G. Elia & L. Santelli Beccegato (Eds.), *I giovani e l'educazione: saggi di pedagogia* (pp. 175-196). Milano: Guerini Studio.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ellerani, P. (2015). *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. (trad. it. P.P. Portinaro, Einaudi, Torino).
- Legge n. 92 del 20 agosto 2019, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (ultima consultazione 21 febbraio 2022).
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Marshall, T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Muller, J-W. (2017). *Cos'è il populismo?* Milano: Università Bocconi.
- Nussbaum, M.C. (2020). *La monarchia della paura. Considerazioni sulla crisi politica attuale*. Bologna: il Mulino.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé
- Pati, L. (2008). *Autorità educativa tra crisi e nuove domande*. In L. Pati & L. Prenna (Eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Revelli, M. (2017). *Populismo 2.0*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste*. Paris: Éditions Esprit.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano-Torino: Mondadori Education.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A.K. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. (tr. it. G. Rigamonti). Milano: Mondadori.
- Stein, E. (1992). *L'empatia*. Milano: FrancoAngeli.
- Sunstein, C.R. (2017). *#Republic. La democrazia nell'epoca dei social media*. Bologna: Il Mulino.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (ultima consultazione 21 febbraio 2022).