

SAGGI – ESSAYS

EDUCARE ALLA PACE E ALLA CITTADINANZA.  
RIFLESSIONI E PROSPETTIVE A PARTIRE  
DALL’ANALISI DEL PARADIGMA DEL “VIVIR BIEN”

EDUCATING FOR PEACE AND CITIZENSHIP.  
CONSIDERATIONS AND PERSPECTIVES STARTING  
FROM THE ANALYSIS OF  
THE “VIVIR BIEN” PARADIGM

*Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre),  
Giorgio Crescenza (Università degli Studi della Tuscia)\**

Nell’auspicare la risoluzione dei conflitti, è importante ribadire il ruolo dei luoghi dell’educazione e della formazione per costruire una cultura e una pedagogia della pace. Tuttavia, una delle principali minacce alla qualità della vita e allo sviluppo umano deriva dalla spirale crescente di povertà, disuguaglianze, violenza e degrado ambientale, che riducono le possibilità di un futuro soprattutto per gli ultimi. Per questo l’articolo, a partire dall’analisi del paradigma del “Vivir bien”, contenuto nel “Manifiesto de la Isla del Sol”, vuole riflettere su temi quali la partecipazione, la solidarietà, l’uguaglianza, il rispetto delle differenze, la reciprocità, la riappropriazione popolare dei beni collettivi, come processo universale di alternativa sociale, che possa promuovere una sostenibilità necessaria a costruire uno sviluppo umano integrale, scevro da logiche prevaricatorie, che conduca al rispetto degli altri e alla diffusione di una cultura della solidarietà e della pace.

\* L’articolo è frutto della stretta collaborazione dei due autori. Ai fini dell’attribuzione scientifica, i paragrafi 1 e 5 vanno riferiti a Massimiliano Fiorucci, i paragrafi 2, 3 e 4 a Giorgio Crescenza.

In hoping for the resolution of problems, it is basic to reaffirm the role of the places of education and training in building a peaceful culture and pedagogy. However, one of the main threats to the quality of life and human development depends on the growing spiral of poverty, inequality, violence, and environmental degradation, which reduce the possibilities of a future especially for the very last. This is why the essay, starting from the analysis of the “*Vivir bien*” paradigm, contained in the “*Manifiesto de la Isla del Sol*”, aims to reflect on issues such as sharing, solidarity, equality, respect for differences, reciprocity, the popular re-appropriation of collective goods, as a universal process of social alternative. This process has the goal to promote a sustainability necessary to build an integral human development, free from prevaricating reasons, but which lead to respect for others and spread of a culture of solidarity and of peace.

### *1. Premessa: alcune argomentazioni pedagogiche*

La pace fra gli uomini non è affatto uno stato di natura, come hanno sostenuto sia Hobbes sia Kant, e nemmeno il non ancora escatologico dell’utopia (Viroli & Bobbio, 2014). Infatti, partendo da tali considerazioni, il detto latino che recita “*Si vis pacem, para bellum*” dovrebbe essere trasformato in “*Se vuoi la pace, prepara (educa a) la pace*”<sup>1</sup>, proprio perché per molti anni è prevalsa una visione restrittiva della pace, considerata come assenza di guerra o violenza (Catarci, 2007). Storicamente, il tema della pace è sempre stato connesso con la difesa del territorio e/o la conquista di nuovi spazi per interessi economici, così da generare una concezione che definisce la pace come “*pace armata*”, che oggi è ritornata prepotentemente nel cuore dell’Europa, a seguito del terribile attentato

<sup>1</sup> Sull’argomento, tra i diversi spunti riflessivi, risulta molto interessante il Messaggio di Papa Paolo VI per la giornata mondiale della Pace del 1977. Il testo integrale della lettura è disponibile al seguente sito: [https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/messages/peace/documents/hf\\_p-vi\\_mes\\_19761208\\_x-world-day-for-peace.html](https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/messages/peace/documents/hf_p-vi_mes_19761208_x-world-day-for-peace.html) [15/02/2023].

dell'11 settembre negli Stati Uniti, della situazione critica nei Balcani, nel Medio Oriente, e non ultima la guerra in Ucraina, iniziata nella mattinata del 24/02/2022 e che rischia di creare effetti destabilizzanti a cascata su tutto il quadro delle relazioni internazionali.

Il tema della pace coinvolge, in modi differenti, le istituzioni, le società, le amministrazioni e tutte le persone, in particolare gli educatori. Pertanto, si può affermare che per poter realizzare l'educazione alla pace occorrono costante analisi, innovazione concettuale e pratica pedagogica. Infatti, come afferma Fulvio De Giorgi (2018):

L'educazione alla pace [è] innanzitutto critica e decostruzione del discorso ideologico-prescrittivo [e autoritario] di ogni educazione "nera": violenta, oppressiva, indottrinatrice, adultista. L'educazione alla pace è diseducazione alla guerra. È la risposta alle concrete situazioni di violenza (diretta, strutturale, culturale) del contesto in cui l'educazione si realizza (p. 17).

Per questo, l'intento del presente articolo è quello di sottolineare la necessità di una costante riflessione pedagogico-sociale sullo stretto legame che intercorre tra la pace e la costruzione democratica di comunità di apprendimento, per giungere all'interculturalità e allo sviluppo sostenibile, così come viene illustrato nel paradigma del *Vivir Bien*<sup>2</sup> (Pescarmona & Gozzelino, 2022). Un costrutto in lingua spagnola che risale agli antenati indigeni dell'America Latina e che, così come affermato da Carlos Alberto Torres (2022), se la sua è una traduzione molto complessa, ancora di più lo è la sua implementazione. La perifrasi "el buen vivir", che corrisponde all'idea di una società basata sul bene, è insufficiente per catturare la ricchezza di "el buen vivir". Viviamo, infatti, in un

<sup>2</sup> L'argomento è stato oggetto di una *lectio magistralis* tenuta da David Choquedella (Bolivia) all'Università degli Studi di Roma Tre il 21 settembre 2022, da cui inoltre si muovono alcuni spunti di riflessione per questo lavoro. All'incontro hanno partecipato il Rettore dell'Università degli Studi Roma Tre Massimiliano Fiorucci, il Direttore del Dipartimento di Giurisprudenza Antonio Carratta, l'Ambasciatrice della Bolivia in Italia Sonia Silvia Brito Sandoval e l'Eurodeputato Massimiliano Smeriglio, membro dell'Assemblea interparlamentare Euro-Latinoamericana.

mondo in cui tutto è connesso, in una globalizzazione culturale che modula continuamente tra l'universale e il relativo, con la diversità e la sicurezza umana come elementi chiave per una nuova educazione alla pace riflessiva e inclusiva (Banks, Suárez-Orozco & Ben-Peretz, 2016; Rhoads & Széleányi, 2011).

Una proposta educativa e pedagogica inclusiva, che richiede di affrontare a scuola, intesa come “comunità democratica”, concetti sociali ed etici che ben si addicono a orientare l'essere umano in una società complessa (Fiorucci, 2020; Tarozzi & Torres, 2016). È necessario credere nella pace e lavorare duramente per raggiungerla attraverso l'educazione: lo strumento umano più importante per realizzare l'immenso obiettivo collettivo di vivere e coesistere in libertà, giustizia e democrazia, in una prospettiva che coinvolga sia la dimensione culturale, sia gli stili di vita (Dewey, 1949). A tal fine gli esseri umani dovrebbero identificarsi:

come esseri sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare (Freire, 2004, p. 23).

I valori sociali, infatti, non possono essere insegnati, ma devono essere vissuti, perché è l'esperienza educativa che permette ai giovani di sperimentare la conoscenza e la comprensione della pace, che non può restare uno stato ideale, ma, al contrario, deve essere concepita come una situazione in permanente costruzione sociale e culturale. Affrontiamo questi argomenti nella convinzione che l'intera società civile e la scuola trovino il coraggio, l'equilibrio etico e culturale per confrontarsi con le sfide indotte dai mutamenti sociali, adottando maggiore consapevolezza e generosità, utilizzando approcci che provengano anche da un incremento di studio, di conoscenze, di elaborazione concettuale, evitando che la parte più xenofoba del Paese, alimentata spesso da propagande demagogiche e normative restrittive, possa prendere il sopravvento.

## 2. Le basi concettuali della pace

Il concetto di pace è talvolta simile a quello di democrazia e di non violenza: molti di noi ne hanno un'immagine passiva, romantica o addirittura idilliaca, mentre si tratta di un compito tremendamente attivo e propositivo. Gandhi ha unito nella sua riflessione sulla giustizia e sulla pace due idee complementari: l'*ahimsa*, l'antico voto indù di "non fare del male a nessun essere vivente", con la parola *satyagraha*, da lui coniata per riferirsi alla nonviolenza, tradotta come "il potere della verità" (Sharma, 2018). Non ci può essere pace nemmeno in condizioni di disumanità. Pertanto, la pace come costruzione storica e culturale di un cambiamento sociale permanente non deve essere intesa come qualcosa di statico e finito, ma necessariamente legata a un ordine politico democratico, a relazioni di solidarietà tra le persone, alla giustizia sociale, e a certezze e benessere sia individuale, sia collettivo.

Erich Fromm, nel suo libro *La fuga dalla libertà* (1941), affermava infatti che lo scopo di una strategia di pace deve essere quello di evitare la sconfitta dell'avversario, ovvero che l'unica strategia di pace consiste nel riconoscimento degli interessi reciproci (Polenta, 2004). La questione, quindi, non riguarda in primo luogo l'individuo, ma la costruzione etica delle relazioni sociali e di un sistema democratico che garantisca il benessere sociale a tutte le persone, senza eccezioni o esclusioni. Tuttavia, questa resta ancora la sfida più grande per gli esseri umani, far sì che anche l'altro ci osservi, ci legga e ci capisca, generando identità civiche critiche, in cui la violenza non ha posto e la pace, la cooperazione e l'armonia sì, ovvero quello che Morin (2001) definisce l'etica del genere umano.

Parlare di educazione alla pace, delle sue basi concettuali e del suo contributo alla costruzione di una società più giusta, democratica e solidale non è una questione secondaria nel campo della pedagogia. «L'educazione è l'arma della pace» dichiara Montessori, durante la partecipazione al sesto congresso internazionale, che si tenne nel 1937 a Copenaghen. In questa prospettiva, dunque, la pace viene a porsi come un problema pedagogico di cui l'educazione si fa responsabile verso i bambini, detentori del futuro e suoi

protagonisti indiscussi. È a loro, infatti, che è affidato il compito di costruire un mondo universale dove per pace si intende non solo una questione di carattere economico e sociale, riguardante esclusivamente la struttura esterna della vita, ma una realtà che tocca l'uomo nel suo intimo e implica la sua trasformazione morale; pertanto, l'educazione ne è alla base.

Esistono diverse fonti per accedere alla conoscenza scientifica delle basi concettuali dell'educazione alla pace: storiche, sociologiche, antropologiche e intrinsecamente pedagogiche. La chiave dell'orientamento, del significato e del carattere delle basi concettuali fondamentalmente pedagogiche risiede nella necessità di dare risposte a domande che, oltre ad essere educative, sono anche sociali e aggiungiamo di accoglienza, data l'importanza attuale della promozione e della diffusione della cultura della pace in una società democratica come la nostra (Annacontini, 2023).

La ragione della pace tra gli uomini e tra i popoli ha bisogno di tutte le forze presenti nell'uomo. E queste forze attendono di essere *svegliate*, di essere educate. È tempo di edificare sul terreno della speranza con *i mattoni* della solidarietà e dell'impegno comunitario, di usare un linguaggio di pace, anche attraverso i gesti che ciascuno compie, di avere convinzioni di pace, di modellare la vita a visioni plurali. Occorre essere costruttori di pace nelle mille occasioni del nostro vivere quotidiano, ovunque, nella famiglia, sul lavoro, a scuola, nella vita politica e sociale, nel gioco, per strada. La pace è "un fenomeno culturale", che può essere analizzato, studiato, discusso, ma che va soprattutto vissuto e non può essere frutto del caso, né conseguenza della paura e del ricatto. La pace è conquista di cultura e di civiltà. Non è predicando l'odio e fomentando la violenza che si opera per la pace.

In questa prospettiva, Tramma (2005) afferma che:

si educa alla pace – certo con la prospettiva di educare l'umanità intera – perché c'è qualcuno che sta educando, più o meno formalmente e, oggi, sicuramente non rozzamente e con motivazioni degne di essere discusse, alla guerra, e questo qualcuno non consiste in una malevola e vagante entità astratta, bensì in soggetti sociali, organizzazioni, personalità

con cui si è in relazione diffusa, stabile e anche, spesso, soddisfacente e produttiva (p. 135).

Si chiarisce così che la pace è un tema/problema radicalmente pedagogico e paiono profilarsi almeno tre aspetti che si richiamano a vicenda e che meritano di essere approfonditi. Si tratta in definitiva di educare nella pace, sulla pace e per la pace.

Educare nella pace significa creare un clima di apprendimento in cui la collaborazione, la condivisione, la valorizzazione delle diversità e la reciprocità comunicativa prevalgono sulla competitività, la passività, la prepotenza, l'esclusione e l'emarginazione (Susi, 2012). Educare sulla pace significa strutturare un processo educativo e di apprendimento interdisciplinare, che prenda in considerazione tematiche inerenti all'uguaglianza, alla giustizia, allo sviluppo sostenibile e al rispetto per la natura. Che si interroghi sulle cause dei conflitti, sul problema degli armamenti, sulle responsabilità degli scienziati e sui diritti umani. Infine, educare per la pace significa orientare il sapere all'agire, in funzione di un impegno storicamente fondato, che trova il suo punto di partenza nella pedagogia (Loiodice, 2018). In questa direzione, diverse possono essere le scelte, le iniziative e i segni da realizzare e rendere visibili. Tra questi si può rammentare l'obiezione di coscienza, il servizio militare<sup>3</sup>, l'obiezione fiscale alle spese militari, le campagne di sensibilizzazione, l'istituzione di scuole di pace, il sostegno all'informazione alternativa.

A livello politico, la pace non è soltanto il prodotto della diplomazia, ma il frutto di un agire che, giorno dopo giorno, abbia come obiettivo il rafforzamento di tutte le associazioni, le strutture, le

<sup>3</sup> L'obiezione di coscienza al servizio militare è un rifiuto della guerra e dell'uso delle armi allo scopo di rendere possibile una difesa del territorio non-violenta, come può essere inteso, anche se in maniera restrittiva, il servizio civile sostitutivo del servizio militare in ambito assistenziale, ambientale, culturale. In Italia i primi casi di rifiuto delle armi risalgono al secondo dopoguerra. Ma solamente nel 1972 dopo anni di lotte politiche e culturali, come quelle di padre Ernesto Balducci e di don Lorenzo Milani. Con l'approvazione della Legge n. 230 del 1998, l'obiezione di coscienza al servizio militare è stata non solo riaffermata ma riconosciuta come un diritto soggettivo e la gestione del servizio civile è stata tolta dalle mani del Ministero della Difesa.

istituzioni, le leggi che operano per il dialogo, la giustizia, la solidarietà, l'accoglienza, la salvaguardia dei diritti, la promozione di una cultura conviviale, così come ci ha lasciato in eredità Aldo Capitini (1967), quando afferma che l'educazione rappresenta «la concreta occasione a vivere il superamento del mondo e della sua ripetizione, incontrando il di più» (p. 110).

### *3. Il paradigma del Vivir bien: una prospettiva pedagogica e politica per una nuova umanità*

Come è stato accennato in precedenza, il “Vivir bien” è una critica ai modelli di civiltà occidentali concepiti a partire dal colonialismo e dal capitalismo, un ripensamento dei modelli di sviluppo della “civiltà del progresso”, che si basano su un costante aumento della produzione e della circolazione dei beni, sulla natura consumistica degli esseri umani rispetto ad altre dimensioni della loro esistenza, sulla natura, come fornitrice permanente di risorse, vittima incessante dello sfruttamento umano, e sul mercato come regolatore dell'economia.

Un paradigma utile su cui riflettere, in considerazione di quanto sta accadendo negli ultimi decenni nel nostro Paese e in tutto l'Occidente, ove il consumismo e la globalizzazione hanno invaso anche i processi educativi e formativi. Dagli anni Novanta del Novecento, infatti, con la caduta dell'Unione sovietica e con essa, della divisione del mondo in blocchi, si parla ormai di economia globale basata sulla conoscenza, deputando il sistema scolastico alla formazione del *capitale umano* (le conoscenze e le competenze del produttore) necessario al funzionamento di questo nuovo tipo d'economia. Quest'ultima, come evidenzia Massimo Baldacci (2019), inoltre, ha trovato la propria espressione ideologica nel *neoliberismo*, che elegge il mercato e la concorrenza a principi necessari per assicurare l'efficienza e la produttività del sistema, e come tali da estendere all'intero funzionamento della società. In questa nuova situazione storico-culturale, quindi, la preoccupazione per la formazione del cittadino democratico passa in secondo piano, lasciando



il passo all'assillo per la formazione di produttori competenti, dotati di spirito competitivo, indirizzati al raggiungimento dell'eccellenza, che diviene il nuovo mito pedagogico, in certi campi di attività.

Il "Vivir bien", invece, è una parte sostanziale del patto sociale espresso nella Costituzione politica dello Stato boliviano del 7 febbraio 2009 che, riconoscendo la diversità delle *cosmovisiones* dei suoi popoli e delle sue nazioni, afferma che lo Stato la assume e la promuove come principio etico-morale della società plurale.

Secondo il Piano nazionale di sviluppo attuato a partire dal 2006 con il primo governo di Evo Morales, Presidente per tre mandati, il *Vivir bien* è l'accesso e il godimento dei beni materiali e la realizzazione affettiva, soggettiva, intellettuale e spirituale, in armonia con la natura e in comunità con gli altri esseri umani. La forza del *Vivir Bien* rispetto ad altre alternative come i beni comuni, la decrescita, l'ecofemminismo, la deglobalizzazione, l'ecosocialismo e altre ancora, risiede nei seguenti elementi: 1) la sua visione dell'insieme o della *Pacha*<sup>4</sup>; 2) la convivenza nella multipolarità; 3) la ricerca dell'equilibrio; 4) la complementarità delle diversità; 5) la decolonizzazione (Solón, 2016).

Un costrutto che presuppone l'equilibrio e l'armonia con la Madre Terra, e che stabilisce come l'essere umano, la comunità, la natura e il cosmo siano parte di un tutto. Sulla carta, le proposte "razionali" per raggiungere il *Buen Vivir* sembravano legate a criteri post-sviluppisti, come la costruzione di un nuovo sistema socio-economico post-capitalista, che Ramírez (2010) ha chiamato bioegalitarismo cittadino o biosocialismo repubblicano. Nella fase iniziale, il discorso è stato accettato per la sua novità, le sue basi intellettuali e l'euforia politica del momento. Tuttavia, la pratica avrebbe finito per chiarire il panorama, per poi rendersi conto che il *Buen Vivir* del governo non era altro che un nuovo aggettivo per lo sviluppo. In realtà, molte delle politiche pubbliche attuate potrebbero essere spiegate in termini di approccio alle capacità di sviluppo

<sup>4</sup> Questo concetto andino si riferisce non solo al mondo degli esseri umani, degli animali e delle piante, ma anche al mondo di sopra (Hanan Pacha), dove vivono il sole, la luna e le stelle, e al mondo di sotto (Ucu Pacha), dove vivono i morti e gli spiriti.

umano e di sviluppo sostenibile, due degli approcci alternativi allo sviluppo oggi più diffusi (Straume, 2016). La base del discorso del neofita *Buen Vivir* governativo si concentrava sulla trasformazione sociale attraverso l'equità e un rapporto armonioso con la natura (Cubillo-Guevara & Hidalgo-Capitán, 2014).

Sebbene *el Buen Vivir* non sia stato del tutto attuato, la sua discussione ha certamente aperto le porte all'avvio di un dialogo interculturale paritario, in cui diverse matrici di civiltà possono stabilire uno scambio nonostante i loro principi possano essere considerati inconciliabili (Lehnert & Carrasco, 2020). Questo dialogo è indispensabile per costruire percorsi di pace, perché il nostro pianeta è la nostra casa, pertanto, la pace globale va considerata un bene culturale intangibile, un tesoro dell'umanità con un valore immateriale, di conseguenza, vi è la necessità per tutti gli esseri umani di trovare modi di vivere ispirati da un forte senso di solidarietà (Torres & Bosio, 2020).

Infatti, oltre a un riconoscimento dei bisogni dei soggetti che vengono, per qualche motivo riconosciuti differenti dalla società, la pedagogia contemporanea ha, negli ultimi decenni, cominciato a riflettere anche sul proprio *bisogno di differenza* all'insegna della complessità in cui siamo immersi (Ceruti, 2018).

Se occorre attrezzarsi per leggere la complessità senza ridurla, bensì per decantarla e mantenerla al centro di ogni processo cognitivo, in rapporto speculare e integrativo con la complessità si colloca la differenza, altra categoria che attraversa e coagula la cultura contemporanea, ma anche la società e perfino il soggetto. Categoria simmetrica alla complessità, poiché questa include, postula la differenza e poiché la differenza si rende leggibile, nelle relazioni che stabilisce con e tra i piani di esperienza, tra e con gli eventi *disseminativi* che essa produce, attraverso il richiamo alla complessità, a modelli di connessione non riduttiva (Cambi, 2000, p. 17).

#### 4. La complessità dell'esistenza umana e l'importanza educativa

Oltre agli scenari di guerra a cui assistiamo inermi, stiamo vivendo una crisi sistemica che può essere risolta solo con valide alternative. Quella che l'umanità si trova ad affrontare non è solo una crisi ambientale, economica, sociale o istituzionale, ma dell'umanità e del sistema Terra, causata da un insieme di fattori, tra i quali spicca l'incessante ricerca del profitto da parte del sistema capitalistico a svantaggio del pianeta e dell'umanità. Questo sistema sta portando all'estinzione delle specie, a gravi perdite di biodiversità, al degrado dell'essere umano e al superamento dei limiti assoluti del sistema Terra. Questa non è solo un'altra crisi ciclica del capitalismo, che dopo aver subito una depressione si riprende con cifre di crescita record per continuare la sua espansione. Si tratta di una crisi molto più profonda che si è estesa a tutti gli aspetti della vita sulla terra e ora ha una dinamica propria senza possibilità di inversione all'interno del sistema capitalistico. Una crisi che sarà sempre più irrefrenabile, che accrescerà drasticamente le povertà e le disuguaglianze se non si inverte la prospettiva. Ecco perché risulta molto interessante quanto contenuto nel paradigma del *Vivir Bien*, che non è soltanto una critica dei modelli occidentali, ma un'opportunità per ripensare l'incontro tra popoli, il rispetto delle differenze, la solidarietà e l'armonia con la natura e per poter disegnare un modello alternativo di essere nel mondo. Ciò implica un cambiamento nel modo di intendere le istituzioni educative e la loro organizzazione, necessario per affrontare la complessità e la globalizzazione che questo scenario rappresenta (Crescenzo, 2020). Allo stesso tempo, le stesse istituzioni scolastiche stanno osservando importanti cambiamenti richiesti dalla trasformazione che gli approcci educativi stanno subendo, sia in termini di *curricula* che di ruolo degli insegnanti. Ciò significa soffermarsi sui cambiamenti nella progettazione istituzionale, ma anche su altri modi di intendere la gestione dell'istruzione che tengano conto dell'ingresso di nuovi attori, nonché della presenza e dello sviluppo di altre risorse educative. Soprattutto, l'ingresso della società virtuale e la conse-

guente riconsiderazione di altre ecologie di apprendimento nel sistema educativo, tra le altre questioni, stanno ponendo nuove sfide all'istruzione (Pinto Minerva & Gallelli, 2004).

Tale concezione è sulla stessa linea di distinzione che G.M. Bertin operava tra i concetti di “diversità” e di “differenza”. Se la prima si riferisce a caratteristiche esistenti, al dato di fatto di tipo biopsicologico e sociale, la differenza riguarda invece la possibilità esistenziale del soggetto, il suo protendersi cioè al di là della sua realtà biopsicologica e psicosociale.

La diversità, dunque, afferma ed esibisce la realtà, la differenza si delinea a partire dal suo superamento, dalla possibilità, cioè, che il soggetto si liberi dai condizionamenti impliciti in quei dati di fatto che rappresentano la sua identità più convenzionale (Bertin & Contini, 1983, p. 27).

La differenza rappresenta, dunque, il possibile, il realizzabile, l'utopico, l'oltre il già dato, la tensione verso ciò che ancora non c'è. Essa costituisce un nuovo paradigma di riferimento, ma al tempo stesso anche una categoria fondamentale della formazione. D'altro canto, la complessità, caratteristica della formazione, contraddistinta da *pluralità* e *dinamicità*, lascia intravedere il ruolo essenziale della *differenza* per lo svolgersi del processo formativo. Infatti, tanto più sarà sviluppata a scuola la condivisione (e non l'annullamento) delle differenze, tanto più saprà rispondere al proprio compito di ridurre le diseguaglianze e quindi al raggiungimento di essere inclusiva. La categoria della *differenza*, infatti, mette definitivamente fuori gioco il pensiero unico, il pensiero lineare e autocentrato, gerarchico e monodimensionale che per secoli ha dominato gli scenari della cultura occidentale (Pinto Minerva, 2002). In tal senso, nello specifico del discorso formativo significa volgere l'attenzione pedagogica a sollecitare e valorizzare l'individuazione di quegli elementi di differenza, segno di originalità e divergenza, rinvenibili analizzando fino in fondo la specificità di tratti culturali, presenti nei vissuti di appartenenza di genere, in forme di lavoro, di conoscenza, d'amore e di amicizia, in rapporti sessuali, di coppia e familiari, spesso sommersi e negati, rimossi e censurati perché

non conformi alle attese standard di modelli monoculturali e discriminatori (Fiorucci, 2020).

Se, come si è visto, il soggetto in formazione è esso stesso plurale e si trasforma per tutto il corso della vita, infatti, pur rimanendo se stesso, è e diventa, in qualche modo, sempre *differente* da sé. Le differenze, in tal senso, non costituiscono solo una delle *emergenze* dell'educazione contemporanea, bensì l'elemento cardine della formazione intesa come trasformazione.

In questa prospettiva, García e Goenechea (2009) propongono l'enorme importanza di sviluppare nelle scuole pubbliche e democratiche i principi della cittadinanza interculturale, dove la conoscenza, il rispetto e il riconoscimento reciproco sarebbero i baluardi di tutta l'azione socio-educativa, a partire dal quadro di una convivenza rispettosa e fruttuosa e dal mondo dei valori sociali arricchenti e costruttivi come la pace, la giustizia e la solidarietà. In questo senso, va sottolineato che per costruire la cittadinanza interculturale è assolutamente necessario adottare i valori del rispetto e del riconoscimento reciproco come pilastri della convivenza in una società in cui la diversità culturale è un valore in ascesa, una chiave di ricchezza sociale per tutti i cittadini (Santerini, 2019). A questo proposito, sarebbe prezioso sviluppare un'identità civica che ci insegni a coesistere, a cooperare e a dialogare democraticamente con tutti i membri di gruppi culturali diversi. Certamente, questa considerazione ci porta a ritenere che la diversità sia qualcosa di positivo che va promosso con rispetto, dato che i processi di dialogo e di incontro tra le culture nelle società plurali richiedono un senso critico della propria cultura.

##### *5. Conclusioni: la necessità pedagogica dell'educazione alla cittadinanza*

La cittadinanza attiva e responsabile, come già detto, sarebbe un'ottima occasione per approfondire i valori della democrazia, facendo della partecipazione comunitaria uno strumento di crescita e promuovendo il recupero degli spazi pubblici in modo condiviso e cooperativo tra tutti i membri dei diversi gruppi culturali esistenti

nella nostra società plurale (Leiva Olivencia, 2012). Questa iniziativa di partecipazione sarebbe fondamentale all'interno delle scuole, in quanto permetterebbe di progredire nel rafforzamento dei legami di sostegno sociale ed emotivo tra le famiglie migranti e le famiglie autoctone, superando pregiudizi e discriminazioni. Ciò è fondamentale, perché significa aprire nuovi orizzonti di convivenza democratica a partire dalla e nella diversità culturale come arricchimento del contesto educativo e della comunità sociale in generale e come base solida per garantire la pace. A questo punto, va sottolineato che la partecipazione a contesti educativi multiculturali costituisce un'opportunità di apprendimento intergenerazionale e interculturale, poiché coinvolge gli alunni e le loro famiglie, nonché gli insegnanti e gli altri agenti della vita socio-educativa nelle scuole interculturali, interessati a sviluppare progetti di partecipazione scolastica in cui la cittadinanza attiva e responsabile afferma i propri diritti e le proprie responsabilità nel quadro dell'educazione democratica e interculturale.

Intanto, come già sottolineato, parlare di cooperazione significa parlare di ricerca di relazione umana, di dialogo, di riconoscimento dell'altro nella sua differenza (Pinto Minerva, 2015). Si tratta di aggiungere a questi riferimenti un altro concetto fondamentale, ossia quello di *cura* (Mortari, 2021). Nella nostra epoca tale concetto viene relegato all'ambito terapeutico, inteso spesso in modo strettamente medico (ci si cura quando si è malati), trascurando invece la portata molto più ampia del termine che in senso etimologico ha anche il significato di preoccupazione, presa in carico. Non a caso il filosofo Heidegger indicava, nel prendersi cura di se stessi e nell'aver cura degli altri, il senso strutturale e fondante dell'esistenza, dedicando a questa tematica alcune delle sue più significative pagine di *Essere e tempo* (1927). In questa stessa opera, nell'affrontare il tema della cura, riprendeva il mito già esposto da Igino.

La scuola, dunque, non è separata dal contesto sociale e pertanto l'educazione al dialogo e alla cooperazione in ambito scolastico ha il significato di educare in prospettiva la stessa società a questa modalità relazionale. Inoltre, più una scuola riesce ad aprirsi al mondo esterno più riesce a comunicare questo messaggio.

La società però è già in movimento e in evoluzione da questo punto di vista. Infatti, parallelamente alle modalità individualistiche presenti nella nostra epoca, ai giorni nostri stanno nascendo anche nuove esperienze interessanti di cooperazione, per il momento ancora minoritarie ma che se descritte, apprezzate e riprodotte, potrebbero dare spazio a una vera e propria inversione di tendenza per educare le giovani generazioni all'incontro, al dialogo e quindi alla pace.

È inoltre necessario promuovere una cittadinanza critica, poiché le disuguaglianze sociali permeano le realtà dei nostri contesti educativi e socioculturali, in modo tale che è essenziale mantenere attivamente i canali di partecipazione democratica, affinché i processi di esclusione sociale non penetrino nell'ambiente scolastico. In altre parole, le comunità educative interculturali dovrebbero dare impulso alla richiesta permanente di pari opportunità, mentre emergono processi di riflessione cooperativa che mettono in discussione e promuovono cambiamenti qualitativi nelle stesse istituzioni educative, facilitando l'approfondimento dei valori di uguaglianza, giustizia e solidarietà. In questo senso, l'educazione è decisiva per lo sviluppo di una cittadinanza interculturale che affronti l'esclusione. Per raggiungere questo obiettivo, l'educazione ai diritti umani, i valori civici e le pratiche partecipative devono essere integrati realmente nel *curriculum* al fine di democratizzare ulteriormente i processi formativi, propedeutici a mettere a punto *cittadini sovrani*, così come sosteneva don Lorenzo Milani.

### *Bibliografia*

- Annacontini G. (2023). Pensare l'accoglienza tra cura e rispetto. In AA.VV., *Bambini e bambine in fuga dalla guerra* (pp. 9-32). Roma: Anicia.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Banks J.A., Suárez-Orozco M., & Ben-Peretz M. (Eds.) (2016). *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.

- Bertin G.M., & Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Capitini A. (1967). *Educazione aperta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarci M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Ceruti M. (2020). *Il tempo della complessità*. Milano: Cortina.
- Crescenza G. (2020). *Mosaici di scuola. Itinerari storici tra metamorfosi istituzionali e utopie pedagogiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cubillo-Guevara A., & Hidalgo-Capitán A. (2015). El trans-desarrollo como manifestación de la trans-modernidad: más allá de la subsistencia, el desarrollo y el post-desarrollo. *Revista de Economía Mundial*, 41, 127-158.
- De Giorgi F. (2018). Introduzione. Osare la pace, convertire i conflitti. In F. De Giorgi (a cura di), *Cantieri di pace del Novecento. Figure, esperienze e modelli educativi nel secolo dei conflitti* (pp. 7-21). Bologna: il Mulino.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia. (I edizione 1899).
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Fromm E. (2021). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori. (I edizione 1941).
- García J.A., & Goenechea C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Lehnert M., & Carrasco N. (2020). Del vivir bien y del desarrollo sustentarlo. Extractivismos y construcción de alternativas al desarrollo en Bolivia y Chile. *Diálogo andino*, 63, 189-204.
- Leiva Olivencia J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Rev. REID*, Número Monográfico, 8-31.
- Loiodice I. (2018). La pedagogia generale. Scienza del pensare/agire dell'educazione. In I. Loiodice (a cura di), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 1-23). Bari: Progedit.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura*. Milano: Cortina.
- Pescarmona I., & Gozzelino G. (2022). Buen vivir, comunidad y naturaleza. Itinerari indigeni per un progetto inter-culturale. In M. Parricchi



- & A. Vaccarelli (a cura di), *Sentieri di umanità nel mondo. Cittadinanza, partecipazione, educazione* (pp. 219-225). Bergamo: Zeroseiup.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2015). La mia pedagogia: differenza, complessità, ibridazione, utopia. In S. Ulivieri, L. Cantatore & F.C. Ugolini (a cura di), *La mia pedagogia* (pp. 75-86). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pinto Minerva F., & Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Polenta S. (2004). Il rapporto fra democrazia e libertà in Erich Fromm. In M. Corsi & R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 237-254). Milano: Vita e Pensiero.
- Ramírez R. (2010). *Socialismo del sumak kawsay: o, Biosocialismo republicano*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Rhoads R.A., & Szelényi K. (2011). *Global Citizenship and the University: Advancing Social Life and Relations in an Interdependent World*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Sharma N. (2018). *Value-Creating Global Citizenship Education: Engaging Gandhi, Makiguchi, and Ikeda as Examples*. New York: Palgrave.
- Solón P. (2016). *¿Es posible el Vivir Bien?* La Paz-Bolivia: Fundación Solón.
- Straume I.S. (2016). Democracy, Education and the Need for Politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45.
- Susi F. (2012). *Educare senza escludere*. Roma: Armando.
- Tarozzi M., & Torres C.A. (2016). *Global Citizenship Education: Education and the Crisis of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Torres C.A. (2022). Seeking Moral High Ground-Global Citizenship Education: The Quest for a Global Planetarian Ethics. In R. Desjardins & S. Wiksten (Eds.), *Handbook of Civic Engagement and Education* (pp. 42-55). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Torres C.A., & Bosio E. (2020). Critical Reflections on the Notion of Global Citizenship Education. A dialogue with Carlos Alberto Torres in relation to higher education in the United States. *Encyclopaedia*, 24(56), 107-117. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10742>
- Tramma S. (2005). *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Viroli M., & Bobbio N. (2014). *Dialogo intorno alla repubblica*. Roma- Bari: Laterza.