

Tsunami e guerre: per una educazione ad una cittadinanza planetaria

Lucia Ariemma

Abstract – *The spread of wars, now rapid and devastating as a tsunami, is always linked to economic and political grounds which play (often speciously) on cultural, religious, ethnic grounds; they are origin of the exaltation of particularism, and do not favour the enhancement of identity that is realized in plurality. In this perspective, then, peace education inevitably passes through citizenship education: a citizenship that is now to be understood as a worldwide and intercultural issue, at the same time global and local. It is therefore from such “emergencies” that we need to rethink a citizenship education, which takes account of the pressures of globalization, on the one hand, and of the cultural proprium of everybody and everyone, on the other hand.*

Riassunto – *Il propagarsi delle guerre, oggi rapido e devastante come uno tsunami, è spesso sempre legato a motivi economici e politici che fanno leva, in maniera strumentale, sulle differenze culturali, religiose, etniche, in virtù delle quali si diffonde in maniera sempre più pervasiva l'esaltazione dei particolarismi, a discapito della valorizzazione di un'identità che si realizza nella pluralità. In questa prospettiva, allora, l'educazione alla pace passa inevitabilmente attraverso l'educazione alla cittadinanza: una cittadinanza che è oggi da intendersi come planetaria, interculturale, ad un tempo globale e locale. È dunque a partire da tali “emergenze”, spesso contrapposte perché centrifughe e centripete ad un tempo, che va ripensata una educazione alla cittadinanza, che tenga presente le spinte della globalizzazione, da una parte, e del proprium culturale di tutti e di ciascuno, dall'altra.*

Keywords – *peace, war, citizenship, worldwide citizenship, globalization*

Parole chiave – *pace, guerra, cittadinanza, cittadinanza globale, globalizzazione*

Lucia Ariemma (Napoli, 1972) è Ricercatrice di *Pedagogia generale e sociale* presso il Dipartimento di Psicologia della Seconda Università di Napoli, dove insegna *Modelli e processi formativi*. I suoi interessi di ricerca vanno nella direzione dell'educazione alla cittadinanza nelle sue nuove dimensioni planetaria e globale, e dell'assetto normativo della scuola, indagato in una prospettiva sia diacronica che sincronica. Tra le sue recenti pubblicazioni: *L'educazione del cittadino. Per una cittadinanza partecipata* (Napoli, L'Orientale Editrice, 2011); *Le comunità di apprendimento. Prospettive pedagogiche* (Napoli, Giannini, 2006).

1. Premessa

L'accostamento metaforico tra *tsunami* e il propagarsi delle guerre oggi riveste, a nostro avviso, un interesse particolare. Lo tsunami, infatti, secondo il dizionario Treccani, è costituito da una serie di onde anomale che si propagano con estrema rapidità e che, in prossimità della costa, possono creare muri d'acqua alti anche 30 metri ed oltre, tali da provocare effetti devastanti¹.

¹ Così recita il dizionario online: “Serie di onde di maremoto provocata da terremoti sottomarini (l'uso interna-

Ebbene, la velocità con la quale oggi si diffondono eventi di guerre e la devastazione da essi causata sono paragonabili agli effetti di uno *tsunami*. Un tempo si parlava di *focolai* di guerra: tuttavia, un focolaio è circoscritto e circoscrivibile e i suoi effetti sono limitati nel tempo; oggi, al contrario, appare calzante la metafora dello tsunami proprio per la sua inarrestabilità e per le sue capacità di devastazione, spesso irreparabili, tipiche dei conflitti mondiali che abbiamo vissuto nel secolo scorso. Non a caso, anche Papa Francesco ha più volte ricordato che quella che si sta combattendo è una guerra mondiale, la terza, una “guerra globale” (così la ha definita in più occasioni), ma “a pezzi”². In altre parole, potremmo dire che, nel corso dell’ultimo secolo, la guerra ha coinvolto una fetta sempre maggiore della popolazione mondiale: se la prima guerra mondiale è stata una guerra di trincea, che ha visto impegnati i soldati ancora in battaglie corpo a corpo a difesa di una posizione sullo scacchiere bellico; se la seconda guerra mondiale è stata una guerra di movimento, di invasioni e di sbarchi, ed ha visto coinvolti i cittadini tutti, con bombardamenti spesso indiscriminati; ebbene, la guerra che ci vede coinvolti oggi è una guerra “distribuita”, “parziale”, perché si combatte “a pezzi”, se vogliamo un po’ dovunque, ma anche “reticolare” in quanto ciascuno di questi “pezzi” (in Africa centrale e settentrionale – dal Marocco all’Egitto –, in Israele, Siria, Turchia, fino all’Ucraina passando per il Mar Nero; in Iraq come in Afghanistan, in Indonesia come a Timor Est ecc.) è in qualche modo interconnesso agli altri: sono guerre, infatti, che sembrano diverse, ma che sono mosse da interessi economici, politici, religiosi spesso tra loro ‘dialoganti’.

In quanto ‘reticolare’ tale guerra coinvolge nel suo scenario – si può dire – universale anche il web: i social network che reclutano milizie di guerra e milizie di pace (ma può essere la milizia, una milizia armata, strumento di pace, come avremo modo di chiarire in seguito?), che favoriscono più o meno illusorie istanze di partecipazione ma che, comunque, orientano e guidano le opinioni pubbliche, forniscono di par loro un’altra immagine (virtuale, stavolta) di questo *tsunami*.

Insomma, a partire da queste preliminari considerazioni, bisogna innanzitutto riflettere su un punto: cosa è cambiato? In che modo le tecnologie hanno mutato la percezione degli eventi e la circolazione e condivisione delle informazioni, favorite dalle continue innovazioni tecnologiche, in uno *tsunami comunicativo* che spesso travolge tutto, mischiandolo e rendendolo

zionale del termine deriva dal fatto che il fenomeno è frequente in Giappone): in genere tali onde si propagano con velocità molto elevate (dai 500 agli 800 km/h) in mare aperto e, quando giungono in acque poco profonde vicino alla costa, possono generare muri d’acqua alti anche 30 m che hanno gravi effetti distruttivi” (<http://www.treccani.it/vocabolario/tsunami/>; ultimo accesso: 12/11/2015).

² Nell’omelia tenuta sabato 13 settembre 2014 presso il sacrario militare di Redipuglia in occasione del centenario dell’inizio della prima guerra mondiale, Papa Francesco ha affermato che ancora oggi, dopo il fallimento di una seconda guerra mondiale, “forse si può parlare di una terza guerra combattuta ‘a pezzi’, con crimini, massacri, distruzioni...”, una guerra mondiale che, brano per brano, brandello dopo brandello, si combatte da tempo ed in maniera diffusa, piuttosto che “concentrata” e localizzata cronologicamente e geograficamente. Si tratta di un’idea che il Papa ha ribadito anche all’indomani del triplice attentato parigino del 13 novembre 2015 che ha causato quasi centocinquanta morti. Egli, infatti, ha nuovamente affermato che quanto è accaduto a Parigi è espressione “di un pezzo della terza guerra mondiale” che non può avere alcuna giustificazione, tantomeno religiosa.

indecifrabile³?

2. Educazione alla pace come educazione alla cittadinanza

Sotto l'aspetto tecnologico, c'è stata una vera e propria rivoluzione, uno tsunami anche in questo caso, che ha dato il via ad una forma di comunicazione globale, non sempre esatta e circostanziata, ma globale e dal libero accesso. Ciò è innegabilmente un vantaggio: la capillare diffusione delle informazioni ha determinato anche una più ampia partecipazione alla cultura ed alle conoscenze, ma, di contro, si è trattato spesso di una partecipazione acritica, priva di ogni vaglio delle informazioni stesse, tanto che, in Internet, è oggi possibile trovare ogni tipo di notizia, di informazione, di conoscenza o pseudo-tale, come se fosse un'enorme enciclopedia. Ma così non è: si tratta piuttosto di una "cacofonia di voci", come la definisce Rupert Wegerif⁴. In un tale luogo, diffusamente e costantemente frequentato, diventa allora facile una sorta di alfabetizzazione alla guerra, intesa, quest'ultima, come un "non ascolto", come un effetto del "narcisismo digitale", al ritenere il proprio punto di vista come l'unico possibile, all'isolamento dell'altro-da-sé⁵.

³ Ma la parola *tsunami* richiama alla mente anche il disastro di Fukushima Dai-ichi a seguito del terremoto e maremoto del Tōhoku dell'11 marzo 2011e, quindi, in un certo modo ci porta in Giappone. E, proprio a proposito del Giappone, spostandoci più di cento anni indietro nella storia, si può pensare a quale *tsunami* fu nel 1858 la firma del *Trattato di amicizia e di commercio* tra Giappone e Stati Uniti d'America, in virtù del quale il Giappone fu costretto, in breve, ad uscire dal suo medioevo aprendosi ai commerci con l'Occidente e garantendo l'extraterritorialità agli stranieri. A partire da quel momento, infatti, grazie alla lenta e graduale diffusione delle informazioni circa il modo di vivere di questa popolazione, i loro usi e i loro costumi, il mondo giapponese è stato "scoperto" dagli occidentali, i quali hanno appreso, in maniera rapida rispetto a quanto avveniva in passato, lo stile di vita di un popolo fino a quel momento sconosciuto. E, allo stesso modo, il Giappone ha dovuto rapidamente confrontarsi con modelli e stili di vita lontani anni luce da quella condizione medioevale nella quale aveva vissuto fino ad allora, per diventare in pochi anni una delle potenze economiche e tecnologiche del nostro Pianeta.

⁴ Wegerif identifica Internet come il medium in grado di combinare le caratteristiche del dialogo (in quanto ognuno può prendere la parola) e quelle della scrittura, superando così i limiti del primo (il quale, legato alla struttura orale, è fortemente caratterizzato da determinazioni spazio-temporali al di là delle quali si corre il rischio di perdere alcuni caratteri importanti del dialogo stesso) e dell'altra (la quale, al contrario, rischia di rimanere "disancorata dal contesto e fonologica") ed esaltandone i punti di forza (il dialogo valorizza l'interazione faccia a faccia e, dunque, la partecipazione dell'lo come parte di una comunità; la scrittura consente di preservare il pensiero, di considerare nuovamente e da una nuova prospettiva il proprio punto di vista, in base alle esperienze vissute). Ebbene, Internet, sottolinea lo studioso, "resta ovviamente per lo più un medium scritto. Tuttavia, il modo in cui è utilizzata la scrittura colloca internet all'interno del dialogo partecipativo". Per questo motivo, piuttosto che un'enciclopedia, Internet può essere considerata "una cacofonia di voci", poiché "molti segni di internet sono "epifanici", come gli avatar, che ci conducono in presenza di altri o in modalità alternative dell'essere", ponendo dunque un problema circa la spersonalizzazione del soggetto che utilizza la rete e, in particolare, i social media e, conseguentemente, circa l'assunzione di responsabilità e –al contrario- la deresponsabilizzazione del soggetto verso le sue azioni "virtuali" (R. Wegerif, *Civitas Educationis. Tecnologie della comunicazione ed infinite responsabilità*, in E. Frauenfelder, O. de Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2011, pp. 20-21).

⁵ Questo aspetto, sottolinea F. Sarracino, ha modificato anche il livello e le modalità di partecipazione attiva alla cittadinanza; il web, infatti, diventa una sorta di "speaker's corner" nel quale ciascuno può esprimere il pro-

Non a caso, allora, afferma Sergio Tramma 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”⁶. A fronte, allora, di una tale prospettiva, si rende necessaria una “educazione alla pace”, proprio nella prospettiva secondo la quale, oltre cento anni fa, la considerava Maria Montessori. Secondo la pedagogista di Chiaravalle, per la quale l’educazione è l’arma della pace, educare alla pace significa, fondamentalmente, educare alla realizzazione di uno dei principi fondanti della natura umana, principio sulla base del quale si costituiscono le società. Essendo la pace una delle caratteristiche dell’animo umano, è un principio universale, comune a tutti gli uomini. Pertanto, educare alla pace significa educare il bambino ad essere libero, gioioso, desideroso di vivere appieno la propria vita e di fare le proprie esperienze. Naturalmente, un percorso simile necessita di un ambiente adatto: l’educazione alla pace, in altre parole, si realizza solo in contesti che esprimano pace. Laddove, invece, il bambino viva dei conflitti, in famiglia, a scuola o in una qualsiasi altra agenzia educativa, egli tende a nascondersi e ad isolarsi, utilizzando atteggiamenti tendenzialmente contro la propria natura. Al contrario, educare alla pace significa formare il bambino a vivere la propria vita, come “cittadino del mondo”, nel migliore dei modi all’interno della propria comunità⁷.

In una tale prospettiva, allora, tale forma di educazione passa attraverso l’educazione alla cittadinanza: ad una cittadinanza attiva, partecipata, consapevole, cosciente, basata sulla negoziazione e sulla condivisione delle scelte e delle decisioni. Appare evidente, però, che, prima di provare almeno ad accennare quali possano essere, oggi, le implicazioni per una educazione alla cittadinanza, è necessario chiarire, anche se in maniera non esaustiva e completa, cosa si intende oggi per *cittadinanza*, per *comunità*, per *spazi di condivisione*. Si sa che sono, questi, concetti fluidi e non definibili una volta per tutte, ma legati ad uno specifico contesto storico, sociale, culturale, oggi anche tecnologico, come si diceva⁸.

prio parere su qualsiasi argomento, a prescindere dalle competenze specifiche necessarie. “E, come nel più tradizionale degli “speaker’s corner”, quello di Hyde Park a Londra, per di più, in questo caso, godendo il più delle volte dell’anonimato garantito dal mantello digitale, ci si erge sopra un immaginario piedistallo e ci si propone come depositari della Verità” (F. Sarracino, *Educare alla cittadinanza digitale. Una sfida per la democrazia*, in M. R. Strollo (a cura di), *Promuovere la “democrazia cognitiva”. Scritti in onore di Bruno Schettini*, Napoli, Luciano, 2014, p. 236).

⁶ Cfr. S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, p. 135.

⁷ Cfr. M. Montessori, *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1970.

⁸ La cittadinanza “ha a che fare con i modi possibili in cui si articola il legame che unisce l’individuo a una società organizzata. Essa stabilisce e qualifica, fin dall’antichità della storia occidentale, la tipologia del tipo di rapporto che regola la posizione del singolo individuo o di gruppi all’interno di una società e più in particolare di una forma di Stato” (Cfr. M. Tarozzi, *Per una cittadinanza planetaria, attiva, internazionale*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008, p. 121). Dunque, tale idea include un legame molto forte che il soggetto stabilisce con la propria comunità sociale: anzi, potremmo dire che il termine cittadi-

Luciano Corradini lega in maniera indissolubile la nozione di cittadinanza con il contesto, tanto da dichiarare che la cittadinanza è “un bene posizionale, da cui dipendono altri beni”. In altre parole, tale termine “è parola che include, che indica appartenenza, diritti, possibilità di partecipare”, ma, a ben vedere, è anche parola che esclude: esclude tutti coloro che non sono nelle condizioni di partecipare alla cultura, intesa nel suo significato più lato, della comunità⁹.

Proprio su questo fronte è necessario insistere: se, come abbiamo affermato, è sempre necessaria una precisa contestualizzazione dell’idea di cittadinanza e delle valenze che, di volta in volta, essa assume, oggi riveste un significato nuovo, legato non solo al “locale” ed al “nazionale”, ma, pur mantenendo quale punto di partenza il senso di appartenenza ad un gruppo, essa si declina anche a livello sovranazionale: europeo, mondiale, globale. Una simile definizione della cittadinanza, così come la descrive Thomas Marshall più di sessant’anni fa¹⁰, dovrebbe evitare discriminazioni dei soggetti più deboli (donne, immigrati, minoranze in genere), che non devono essere esclusi dalla cittadinanza sociale. Come afferma Morin, allora, “l’educazione dovrà fare in modo che l’idea di unità della specie umana non cancelli l’idea della sua diversità e che l’idea della sua diversità non cancelli l’idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana”¹¹. In una tale prospettiva, allora, bisogna abituarsi a pensare alla molteplicità nell’unità, all’unità nella molteplicità. Ciò significa educare *tutti* alla cittadinanza planetaria e comprendere il legame con la propria cultura che mantengono, come ci spiega Matilde Callari Galli, gli immigrati indiani in Gran Bretagna che guardano le telenovelas prodotte nel loro Paese, o i tassisti pakistani che lavorano a Sydney, i quali sono soliti ascolta-

nza indica l’appartenenza di un gruppo di individui ad una determinata comunità sociale, il che implica la condivisione di costumi, dell’ethos, della storia, delle tradizioni, ma anche di regole da rispettare. In altre parole, per usare un’espressione di Thomas Marshall, essa si caratterizza come “uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità” (Th. Marshall, *Cittadinanza e classi sociali*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 18).

⁹ L. Corradini, *Dall’educazione civica all’educazione alla convivenza civile*, in Porcarelli A. (a cura di), *Cittadini sulla strada*, Armando, Roma, 2007, p. 34. Partendo dal significato e dal valore intrinseco all’idea di cittadinanza, lo studioso afferma: “Cittadinanza è parola che gode di notevole prestigio, sul piano nazionale e internazionale: come autonomia, professionalità, competenza. Si tratta di termini che hanno circolazione in ambienti sociali e politici diversi, anche contrapposti: termini che sono sufficientemente “freddi”, “laici”, “interculturali”, e nello stesso tempo confinano con problematiche “calde”... L’etimologia della parola aiuta a capire di che cosa si tratta: viene da *civis*, che vuol dire residente, accasato, che ha stabile dimora in un paese: è sinonimo di *incola* o *inquilinus*, abitante, in contrapposizione a *peregrinus*, *nomas*, *vagus*, *sine tecto ac sede*: dunque il rapporto stabile col territorio è ciò che costituisce la condizione originaria del cittadino: un bene posizionale, da cui dipendono altri beni, più o meno pregevoli, in rapporto a quanto abbia saputo fare la *civica* a beneficio dei suoi abitanti” (*ibidem*). La cittadinanza, allora, “è il complesso dei cittadini residenti in un determinato posto, che in quanto tali si differenziano da tutti gli altri, quelli che abitano in un altro posto e quelli che vagano nelle selve, parlano altre lingue e sono perciò detti *selvaggi* o *barbari*: genti da guardarsi con timore o con sospetto, che nella migliore delle ipotesi sono *ospite*, nella peggiore *hostes*” (*ivi*, p. 35).

¹⁰ Th. Marshall, *Cittadinanza e classi sociali*, cit.

¹¹ E. Morin., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 56. Pertanto, continua l’autore, “è l’unità umana che porta con sé i principi delle sue molteplici diversità. Comprendere l’umano significa comprendere la sua unità nella diversità, la sua diversità nell’unità. Dobbiamo concepire l’unità del molteplice, la molteplicità dell’uno” (*ivi*).

re le musicassette con i motivi registrati nelle moschee musulmane¹².

Quindi, oggi dobbiamo esercitare una nuova idea ed una nuova pratica di cittadinanza. Le istanze della globalizzazione, della multiculturalità, del cosmopolitismo pongono una nuova sfida pedagogica: “reinventare” un nuovo modo di sentirsi cittadini, che si applichi a livello micro e a livello macro, che cioè possa coniugare la dimensione locale e quella globale¹³.

La globalizzazione, la mondializzazione, l'educazione alla cittadinanza planetaria, infatti, sono sfide, sono emergenze educative che la pedagogia, nelle sue “declinazioni” (come pedagogia generale, come pedagogia sociale, come pedagogia interculturale) non può non prendere in considerazione nel delineare un progetto educativo ed alle quali essa è chiamata a dare risposte “forti” e convincenti. Secondo Riccardo Pagano, nell'educazione ad una cittadinanza planetaria, pur nella sua struttura complessa, si possono riconoscere fondamentalmente due linee guida: l'educazione all'eguaglianza e l'educazione alla libertà. Si tratta di due questioni piuttosto complesse. Partiamo dalla prima. Educare all'eguaglianza significa fondamentalmente dare a tutti gli stessi diritti: ad esempio, riconoscere a tutti lo stesso diritto all'educazione. Ma è giusto, in questa prospettiva, si chiede lo studioso, educare tutti allo stesso modo, a prescindere dalle proprie radici storiche, religiose, culturali? La risposta (pedagogica) è che ogni processo formativo è destinato al successo ha quale punto di partenza e quale finalità la valorizzazione della diversità: “la pluralità delle forme e dei percorsi educativi è garanzia della democrazia mondiale”¹⁴.

Anche l'educazione alla libertà va in questa direzione. “Essere educato alla libertà oggi per

¹² M. Callari Galli, *Analisi culturale della complessità*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003. Così scrive la studiosa: “Viviamo in un mondo in cui le distanze hanno mutato i loro confini e i tempi hanno mutato i loro ritmi... Avvenimenti lontani migliaia di chilometri ci raggiungono “in tempo reale” mentre ignoriamo ciò che accade a qualche centinaia di metri dalla nostra casa: ed è il rilievo che i mezzi di informazione attribuiscono loro a determinare rapidamente, con quale ampiezza di diffusione, con quale persistenza ne saremo colpiti. In questa società, cui forse più che l'aggettivo “globale” sarebbe corretto attribuire un termine nuovo, coniato dall'unione delle due parole globale e locale (glocale?), assistiamo a cambiamenti inediti, improvvisi, apparentemente ingovernabili: mutano i grandi sistemi finanziari, muta l'organizzazione delle economie e della divisione del lavoro e mutano con la stessa radicalità e rapidità comportamenti e costumi legati alla vita familiare e alla sfera intima e personale... I due orientamenti, contemporanei, concorrenti ma apparentemente opposti, della transnazionalizzazione delle economie e della frammentazione localistica delle politiche, impongono una revisione profonda di tutte le categorie di analisi e di interpretazione sin qui dominanti nel nostro sistema di pensiero: in particolare di quelle che riguardano il sistema di formazione/apprendimento” (*ivi*, pp. 66-67).

¹³ La definizione di un'idea di cittadinanza va di pari passo con la propria rappresentazione identitaria all'interno di una comunità. Appare evidente, quindi, che, pur non essendo questa la sede, sarebbe interessante dedicare una riflessione approfondita sugli immigrati di seconda generazione e sulla loro dimensione e partecipazione alla vita politica e sociale. Se, da una parte, infatti, la già citata Matilde Callari Galli ha affrontato il tema del riposizionamento, all'interno di una cultura altra, degli immigrati, un discorso a parte va aperto per coloro che vivono una doppia identità, in quanto figli, contemporaneamente, sia della cultura di provenienza, sia della comunità che li accoglie, pur non estendendo loro -almeno in Italia- il pieno diritto di cittadinanza. In chiave pedagogica, tale contraddizione apre ulteriori spazi di riflessione sull'educazione ad una cittadinanza, in questo caso, negata.

¹⁴ R. Pagano, *Per un'educazione alla cittadinanza democratica*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 308 ss.

me vuol dire rifiutare le assimilazioni e accettare un'appartenenza di cittadinanza che poggia non alla uniformità, ma sulla valorizzazione di identità culturali autonome"¹⁵.

Insomma, educare all'eguaglianza ed alla libertà vuol dire partire dall'individuo pur nella dimensione planetaria, considerare la differenza come un valore e non come ad una sorta di "inconveniente burocratico" da abbattere nella prospettiva che è più facile, soprattutto è più economico, progettare una formazione massificata, uguale per tutti, per l'arabo e per l'occidentale¹⁶.

3. Cittadinanza locale, cittadinanza globale

Pertanto, l'idea di cittadinanza alla quale facciamo riferimento è una cittadinanza terrestre e globale, che parte dalla connotazione di appartenenza al genere umano di ciascun soggetto, senza per questo perdere di vista il *proprium* individuale e culturale. In altre parole, educare alla cittadinanza oggi significa coniugare il *vicino* ed il *lontano*, l'educazione nazionale e socio-culturalmente determinata con l'educazione ad una cittadinanza sovranazionale e planetaria. Ciò significa, naturalmente, lavorare nella logica del *et et*, piuttosto che in quella del *aut aut*; educare ad una cittadinanza cosmopolita, infatti, non può e non deve significare negare le prospettive nazionali e culturali in favore di una omologazione di massa: al contrario, finalità ultima è partire dalle prime per favorire un dialogo costante tra culture diverse, che possano quindi costituire un arricchimento ed uno scambio reciproco. Essere cittadini significa appartenere ad una realtà che è *locale* (potremmo dire cittadina), *nazionale* (ma oggi potremmo dire

¹⁵ *Ivi*.

¹⁶ "Progettare la formazione sotto l'aspetto cosmopolitico esige una ricostruzione del sapere e dell'operatività pedagogica, in modo da saldare la frattura fra una realtà sempre più cosmopolitica e un sistema della trasmissione e costruzione delle conoscenze di marca nazionale. Ciò non vuol dire negare il nazionale, secondo una logica esclusiva (o il nazionale o il cosmopolitico), ma ricomprendere il nazionale nella prospettiva del cosmopolitico. Questo, infatti, mirando alla valorizzazione di tutte le differenze, non intende stringere le culture nella hegeliana notte in cui tutte le vacche sono nere. Il cosmopolitismo, quale si sta cercando di delineare e quale è compito del sapere/pratica pedagogici promuovere, è il contrario della *mcdonaldizzazione* del mondo, dell'omogeneità che fa sentire dappertutto a casa propria perché le diversità vengono elise, abrase, rimosse e un pacchetto di abitudini e stili di vita invalgono in ogni parte. In questo senso non è che i saperi e le forme di vita locali/nazionali vanno sostituiti da una vacua e generica cultura mondiale, che si rivelerebbe solo la patina pseudo-culturale del Consumo. Piuttosto, giusta la logica inclusiva del cosmopolitismo, si tratta di favorire l'accesso alla dimensione cosmopolitica a partire da quella nazionale, non per negazione ma per de-costruzione/ri-costruzione di essa, che ne mostri la plurivocità interna, la polifonia di voci che tanto diacronicamente quanto sincronicamente la abita e le ha donato la configurazione che essa possiede. *Pensare cosmo politicamente è anche (e soprattutto) scoprire l'intrinseca dia logicità della propria cultura, la quale si dispone al dialogo quanto più si sa tramata nelle sue fibre dal dialogo*. Ciò significa – per fare solo un primo, cursorio accenno – che si opera nel senso di una revisione cosmopolitica dei curricoli non semplicemente affiancando lo studio di letterature altre (magari prodotte da minoranze) a quello della letteratura nazionale, ma accostando la propria come il luogo di incontri, intrecci, apporti, prestiti che interessano le letterature di altre parti del mondo" (S. Oliverio, *Idee per una pedagogia dal punto di vista cosmopolitico*, in E. Corbi, F. M. Sirignano (a cura di), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, Roma, Editori Riuniti, 2009, pp. 142-143).

anche *internazionale, europea*, nel nostro caso), *planetaria, globale, mondiale*¹⁷. Non si può pensare, oggi, di appartenere esclusivamente ad una realtà *micro*, quale quella cittadina: è, questa, come afferma Franco Cambi, “l’habitat che dà riferimento e sicurezza e condivisione”¹⁸, ma che, nel suo inevitabile ripiegarsi su se stesso, genera chiusura all’altro-da-sé. Il confronto con l’altro, al contrario, è immediato, talvolta anche involontario, data la quantità di opportunità per inviare e ricevere comunicazioni, notizie, informazioni; pertanto, *trait d’union* tra i modelli di cittadinanza possibili non può che essere l’intercultura, intesa come possibilità di scambio, di arricchimento reciproco, di interazione con l’altro-da-sé. Tuttavia, in un tale percorso l’impostazione interculturale “deve farsi non solo dispositivo teorico e/o pratico, modello astratto/concreto. Deve farsi anche strategia: deve fissare i suoi ambiti di teoria e di azione, deve fenomenologizzarsi o, detto altrimenti, deve articolarsi su più fronti, poiché solo dalla loro integrazione nascerà una cultura dell’intercultura. Che è ciò a cui dobbiamo guardare politicamente, ma soprattutto pedagogicamente, poiché è alla pedagogia (comunque la si interpreti: politica, sociale, istituzionale, culturale, individuale ecc.) che spetta il compito di dare vita a tale cultura interculturale”¹⁹.

Pertanto, va sempre tenuto presente che essere cittadini significa sentirsi parte attiva di un gruppo, dato che, come scrive Luigina Mortari, “ciascun essere umano si costituisce come un esserci la cui singolarità si realizza nella pluralità. L’essere umano è nella sua singolarità ontologicamente plurale, dal momento che il suo processo di individuazione ha luogo nella rete di relazioni che strutturano il suo campo vitale; la sua esistenza è, dunque, coesistenza, e in quanto tale si attualizza in relazione agli altri costruendo un mondo che consenta di vivere una vita adeguatamente buona. Coesistere vuol dire sapere e sentire che la nostra vita è in stretta relazione con quella degli altri”²⁰. Una tale prospettiva, naturalmente, non può escludere la sfera privata: anzi, è necessario attivare metodologie e pratiche finalizzate alla sua valorizzazione più piena, perché, continua la studiosa, “senza il privato dove si custodisce la vita non ci

¹⁷ Possiamo quindi affermare che la nuova cittadinanza, “terrestre, globale, planetaria, di piena appartenenza al mondo umano presente in ogni luogo del Pianeta, va riconosciuta a tutti gli uomini e a ciascun uomo consapevolmente attraverso una formazione che, partendo dalla qualifica di “umano” come tratto comune, spinga gli uomini, come singoli e come collettività, a riconoscere la complessità dei loro problemi sull’intero Pianeta, a riconoscere l’emergenza di alcuni di essi che, se non risolti, minacciano la vita stessa e l’esistenza della razza umana... La “città educativa”, locale, “qui ed ora”, storicamente e geograficamente determinata, unitaria per storia, cultura e prospettive di sviluppo, da un lato, e “l’educazione alla mondialità” planetaria, “là ed altrove”, diffusa e disomogenea, incompleta e prospettica, nello stesso tempo, dall’altro, costituiscono, oggi, il mondo interconnesso, vicino-lontano, micro-macro, politico-economico, etico-pedagogico, di una formazione umana che sta finalmente comprendendo come siano tra loro legate l’idea della educazione delle comunità locali, quindi di territori limitati, e l’idea della comunità planetaria” (V. Sarracino, *Il paradigma della “comunità educativa” oggi. “Locale” e “globale” nelle “cittadinanze” a confronto*, in S. Salmeri (a cura di), *Linguaggi dell’educazione e paradigmi possibili in pedagogia*, Enna, Ed. Città aperta, 2007, pp. 99-100).

¹⁸ F. Cambi, *Cittadinanza e intercultura oggi*, in M. Galiero (a cura di), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, Bologna, EMI, 2009, p. 20.

¹⁹ *Ivi*, p. 22.

²⁰ L. Mortari, *Agire con le parole*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008, p. 7.

sarebbe neppure la dimensione pubblica”²¹. Insomma, la sfera privata è necessaria ed inalienabile per poter costruire una fitta rete di relazioni sociali, perché “privarsi dell’esperienza con i molti impedisce una vita pienamente umana”²².

Anche quest’ultima affermazione, però, necessita di chiarimenti relativamente all’idea di *partecipazione* e, come si è accennato, a quella di *comunità*.

Partiamo proprio da quest’ultimo concetto: cosa si intende, oggi, per *comunità*? Cosa significa fare parte di una comunità?

Oggi si parla di *community*, piuttosto che di comunità. La comunità è la rete, sono le relazioni che, attraverso i social network, ci si incontra virtualmente, si stringe amicizia (anche senza incontrarsi di persona), si partecipa a discussioni, tanto che oggi è invalsa l’abitudine di riferirsi a questi spazi come a nuovi spazi di democrazia e di cittadinanza. Si è passati, insomma, ad una nuova idea di comunità, virtuale, pervasiva, diffusa ed articolata, ma animata da differenti modalità relazionali

Ci si deve tuttavia chiedere con quale consapevolezza e senso di responsabilità vengano utilizzati tali spazi. Essi sono *virtuali*, e spesso come tali vengono percepiti. Un conto è una discussione ed uno scambio di idee *de visu*, altro conto, almeno nella maggior parte di chi utilizza tali spazi, è uno scambio di idee “virtuale”²³. Quest’ultima modalità, spesso grazie anche all’uso di *avatar*, consente di esprimersi con maggiore libertà, di escludere chi non è gradito o di condurlo attraverso un percorso di autoesclusione, senza perciò che il soggetto avverta il peso della responsabilità delle sue azioni. Ecco perché diventa una priorità educare i soggetti ad un utilizzo consapevole della rete, delle informazioni in essa contenute, dei rapporti sociali che si instaurano in un ambiente che non può più essere considerato separato dalla realtà, ma che è uno spazio che assorbe momenti sempre più consistenti della vita reale: “la “vita virtuale” che si realizza all’interno degli spazi digitali è parte integrante della vita reale; reale e virtuale si sovrappongono e si completano rendendo sempre più difficile la scissione tra tali mondi”²⁴.

All’interno di questi nuovi contesti di vita, allora, nei quali è possibile partecipare a nuove forme di cultura e di scambi comunicativi, a riflessioni ed alla diffusione delle culture, si creano spazi di *culture partecipative*, come le definisce Henry Jenkins, ossia di culture con “barriere relativamente basse” per quanto concerne l’impegno civico e l’espressione artistica, caratterizzate dall’interazione nella creazione di materiali da condividere, che necessitano di una forma di tutoraggio informale da parte di partecipanti esperti nei confronti dei “novizi”, della

²¹ *Ivi*, p. 8.

²² *Ibidem*.

²³ Antonello Soro, garante per la protezione dei dati personali, così si esprime in proposito: “Occorre prendere consapevolezza che questo ambiente non è un luogo separato, una realtà parallela ma piuttosto lo spazio in cui si dispiega una parte sempre più importante della vita reale. Reale e virtuale non possono più essere declinati come due mondi distinti dove ciascuno è libero di assumere una diversa identità a seconda della circostanza, ma rappresentano ormai territori integrati da una costante e sempre più pervasiva “connettività”” (A. Soro, *Educare alla rete. L’alfabeto della nuova cittadinanza nella società digitale*, Giornata Europea della protezione dei dati personali 2014: *Educare alla rete*, 29 gennaio 2014, Roma, p. 5 (disponibile online: <http://194.242.234.211/documents/10160/0/Educare+alla+Rete.Volume.pdf>; ultimo accesso: 15/11/2015).

²⁴ F. Sarracino, *Educare alla cittadinanza digitale. Una sfida per la democrazia*, cit., p. 236.

convinzione da parte di ciascuno dell'importanza del proprio contributo e, infine, connotate da un senso di appartenenza sociale dei partecipanti²⁵. Tale cultura, dal carattere sperimentale e innovativo, caratterizzata dal libero accesso e dalla libera contribuzione), tuttavia, non può essere improvvisata: al contrario, è necessario provvedere ad un'educazione che ponga il soggetto in grado di affinare la capacità critica relativa alle competenze già acquisite e la consapevolezza circa le conseguenze delle scelte comunicative dei fruitori, che sono, ad un tempo, produttori ed utilizzatori del messaggio (*prosumers*, ossia *producers* e *consumers* ad un tempo). D'altra parte, scrive ancora Jenkins, "facciamo ricorso a 'partecipazione' come a un termine che taglia trasversalmente le pratiche educative, i processi creativi, la vita di comunità e la cittadinanza democratica. Il nostro obiettivo dovrebbe essere incoraggiare i giovani a sviluppare le competenze, i quadri etici e l'autostima necessari per partecipare a pieno titolo alla cultura contemporanea"²⁶.

Da qui l'intervento pedagogico-educativo, il quale, a partire dagli spazi formali dell'educazione, deve fornire, come si diceva, gli strumenti di decodifica della realtà per una partecipazione attiva e consapevole ad una nuova forma di cittadinanza: la cittadinanza digitale. E, come si è detto, elemento fondante della cittadinanza è la consapevolezza, da parte del cittadino, dei propri diritti e dei propri doveri, dalla quale discende il senso di responsabilità. Dunque, è secondo questa prospettiva che sistema educativo formale, non formale ed informale devono lavorare in sinergia nel tentativo di strutturare un nuovo Sistema Educativo Integrato, che si completi con l'aggettivo *virtuale*²⁷: un sistema formativo che, attraverso un agire educativo che passi attraverso la partecipazione responsabile a nuovi spazi (virtuali) di democrazia, contribuisca alla creazione di culture partecipative sempre più ampie e condivise. Si tratta di una prospettiva educativa segnata dalla matrice utopica che è vettore di una pedagogia che, come direbbe Suchodolski, è per il tempo futuro, come una *tensione verso*.

In conclusione, educare alla pace oggi significa educare, innanzi tutto, ad un pensiero interculturale e ad una identità plurale. Educare ad un pensiero interculturale significa abituare il soggetto ad uscire da una rigida gerarchizzazione della cultura, in base alla quale lo stile di vita e di pensiero occidentale è necessariamente migliore degli altri, ed offrirgli la possibilità di pensare "al plurale", di osservare la realtà sotto diversi aspetti ed attraverso punti di vista differenti, sempre rispettoso dell'altrui punto di vista e delle altrui opinioni.

Educare ad una identità plurale, poi, significa mettere in discussione l'identità soggettiva come valore assoluto, acquisito una volta per sempre, identità che può essere minata dal confronto con il "diverso". Al contrario, si sa che il processo formativo è un costante divenire, determinato dalla rielaborazione e dalla interiorizzazione personale di tutte le esperienze e delle vicende di vita e che, proprio per questo motivo, si realizza nel rapporto con l'"altro". Il "diverso", allora, si pone come una inestimabile fonte di ricchezza, come la possibilità di arricchire la

²⁵ H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigel, A. Robinson, *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*, Milano, Guerini e Associati, 2010, p. 67.

²⁶ *Ivi*, p. 69.

²⁷ F. Sarracino, *Educazione permanente e nuove tecnologie*, in F. Sarracino, F. M. Sirignano (a cura di), *Pedagogie e didattiche per l'intervento sociale*, Napoli, Giannini, 2007, pp. 107-124.

propria cultura di elementi nuovi e significativi.

Pertanto, parlare di educazione alla pace significa incoraggiare l'interazione fra popoli e fra soggetti appartenenti a culture ed etnie diversi, e significa cercare di realizzare, all'interno di una classe, una interazione "democratica" tra tutti i suoi membri, maestri ed alunni. Infatti, la capacità di relazionarsi pacificamente all'interno di un gruppo o, comunque, essere in grado di gestirne i conflitti e le rivalità significa porre le basi per insegnare a gestire anche le rivalità tra i popoli. Si tratta, dunque, di formare un cittadino consapevole dei suoi diritti, dei suoi compiti e dei suoi doveri, aperto al confronto tra le varie posizioni, capace di ricreare, anche in classe, una struttura "democratica" ad alta partecipazione.

Dunque, promuovere l'educazione alla pace significa anche rendere i bambini, uomini del domani, consapevoli dei diritti dell'uomo: il documento conclusivo della II Conferenza Mondiale delle Nazioni Unite sui Diritti Umani organizzata a Vienna nel 1993 invita "gli Stati e le Istituzioni preposte a promuovere i diritti dell'uomo, il diritto umanitario, la democrazia e il primato del diritto nei programmi di tutti gli insegnamenti scolastici".

In altre parole, "l'educazione ai diritti dell'uomo viene considerata il quarto fondamento dell'insegnamento in quanto essa svolge un ruolo significativo quanto gli altri tre tradizionali: la lettura, la scrittura e l'aritmetica, pertanto essa dovrebbe beneficiare di un ambito di uguale importanza nei programmi scolastici"²⁸. Anche la Dichiarazione finale del Progetto triennale Europeo "Democrazia, diritti dell'uomo e minoranze" pone l'accento sulla necessità assoluta "di considerare i diritti umani quale fondamento di tutti gli atteggiamenti, comportamenti e misure miranti a soddisfare i bisogni delle identità culturali e delle comunità attraverso le quali esse si esprimono. [Pertanto]... essi devono essere sistematicamente insegnati ponendo l'accento sull'indicazione della realtà che trascende gli elementi specifici e sottolinea le loro implicazioni pratiche in relazione alle diversità delle comunità culturali".

In altre parole, sono auspicabili percorsi di educazione alla pace che, puntando sulle qualità di insegnanti seri e motivati²⁹, traccino percorsi curricolari inter-, multi- e transdisciplinari, i quali, in maniera trasversale (pur con il maggior coinvolgimento di una disciplina piuttosto che di un'altra), riescano a coniugare gli obiettivi didattici con quelli educativi e formativi. Si tratta, pertanto, di un percorso sicuramente complesso ed articolato, che ha bisogno di mettere in campo forze massicce che siano costantemente impegnate nella realizzazione di tale percor-

²⁸ Cfr. A. P. Tantucci, *Diritti umani ed educazione alla cittadinanza*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 3-4, 1998, p. 155.

²⁹ R. Farné ha notato che, spesso, la prospettiva ideologica adottata da taluni docenti ha impedito loro di scorgere il fine ultimo di un percorso di questo tipo: "Spesso si è caduti in una didattica superficiale e ideologica: stupisce soprattutto la facilità con cui certi insegnanti si mobilitano per l'educazione alla pace, con un entusiasmo che impedisce loro di darsi il tempo e gli strumenti per maturare contenuti e modalità, di mettere in discussione il proprio modo di porsi e di fare scuola" (Cfr. R. Farné, *Ambiguità e necessità di una pedagogia come scienza per la pace*, in "Scuola e Città", 7, 1988, p. 307). Al contrario, le caratteristiche di iniziative di tal genere devono essere "la non episodicità, il loro collegamento con iniziative concrete di solidarietà, il privilegiare sempre quando possibile la presenza di protagonisti del Sud del Mondo, l'avvalersi di materiali che stimolino la conoscenza piuttosto che sloganistica ed iperideologici, insomma che rispondano a tutti i requisiti di onestà intellettuale che rendono professionale qualsiasi operazione culturale e quindi la rafforzano anche politicamente" (Cfr. E. Melandri, *Educazione e cooperazione allo sviluppo*, in "Scuola democratica", 2-4, 1988, p. 38).

so: “lo credo piuttosto che l’educazione alla pace nella scuola dal punto di vista teorico-culturale richieda la generazione di un impegno costante a scoprire, in base alle conoscenze del mondo e della sua storia, della nostra società attuale e dei suoi problemi e dei suoi mezzi scientifici e tecnici, le ipotesi più ragionevoli e razionali per aumentare il tasso di desiderabilità di ogni rapporto sociale e politico, riducendone gli aspetti contrari; e che dal punto di vista emotivo e morale una tale educazione richieda la convinzione che valga la pena sacrificare il nostro utile immediato e personale per contribuire con intelligenza mediatrice e conoscenza di causa a scoprire quelle ipotesi ragionevoli... L’educazione alla pace non può che passare per tutto ciò, per gli insegnamenti quotidiani, per i duri impegni intellettuali di insegnanti e alunni, per più lunghi e fecondi tempi scolastici: per un lavoro collettivo di testa e di cuore nel quale la parola pace non sia mai pronunciata se non si abbia la coscienza certa di aver prima lavorato per essa senza bisogno di dirlo, imparando semplicemente ad essere persone nel mondo. Ogni altra forma conclamata di educazione alla pace sarebbe... insincera, insicura, inutile, retorica, presuntuosa”³⁰.

4. Bibliografia di riferimento

- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003.
- Corbi E., Sirignano F. M. (a cura di), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, Editori Riuniti, Roma, 2009.
- Corsi M., Sani R. (a cura di), *L’educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Farné R., *Ambiguità e necessità di una pedagogia come scienza per la pace*, in “Scuola e Città”, 7, 1988.
- Frauenfelder E., de Sanctis O., Corbi E. (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2011.
- Galiero M. (a cura di), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, Bologna, EMI, 2009.
- Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Robinson A., *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*, Milano, Guerini e Associati, 2010.
- Laporta R., *Significati possibili, impossibile scuola*, in “Scuola democratica”, 2-4, 1988.
- Maragliano R. (a cura di), *Educazione alla pace*, Torino, SEI, 1985.
- Marshall Th., *Cittadinanza e classi sociali*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Melandri E., *Educazione e cooperazione allo sviluppo*, in “Scuola democratica”, 2-4, 1988.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1970.
- Morin E., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008.

³⁰ R. Laporta, *Significati possibili, impossibile scuola*, in “Scuola democratica”, 2-4, 1988, p. 17.

Porcarelli A. (a cura di), *Cittadini sulla strada*, Armando, Roma, 2007.

Salmeri S. (a cura di), *Linguaggi dell'educazione e paradigmi possibili in pedagogia*, Enna, Ed. Città aperta, 2007.

Sarracino F., Sirignano F. M. (a cura di), *Pedagogie e didattiche per l'intervento sociale*, Napoli, Giannini, 2007.

Stollo M. R. (a cura di), *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in onore di Bruno Schettini*, Napoli, Luciano, 2014.

Tantucci A. P., *Diritti umani ed educazione alla cittadinanza*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 3-4, 1998.

Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini, 2005.

Tramma S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005.

Received December 1, 2016

Revision received December 18, 2016 / December 19, 2016

Accepted January 11, 2017