

Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi

Il volume raccoglie gli Atti del convegno *La pedagogia come problema del recupero e dell'integrazione* che si è svolto nell'Aula Magna del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania, nei giorni 15 e 16 febbraio 2013. Gli Autori, pur nella ricchezza e nella varietà delle interpretazioni, hanno cercato di esplorare alcune tematiche della ricerca pedagogica, focalizzando, in particolare, due nodi centrali specifici: 1. la complessità del sapere pedagogico oscillante tra la teorizzazione e le sue possibili applicazioni; 2. la problematicità e l'imprevedibilità del processo formativo, che si misura con la vita delle persone, che danno forma, all'interno di contingenze storiche e sociali, alle loro complesse e problematiche esperienze di vita. Il tentativo è stato quello di focalizzare gli impliciti pedagogici presenti all'interno del tema del recupero e dell'integrazione, non più e non solo indagato in relazione ai diversamente abili, ma in relazione ai diversi e differenti gruppi umani, facendo leva sulla loro integrazione ed inclusione. Dalle riflessioni presentate emerge, in definitiva, che la pedagogia deve orientare la famiglia, la scuola, l'università e la società a riappropriarsi di quel senso della comunità per costruire una società democratica, chiamata a realizzare l'integrazione e la piena inclusione formativa e sociale di tutti i soggetti-persona da educare e formare. Questo lavoro a più voci e con differenti approcci permette, quindi, di analizzare e ripensare, nell'età contemporanea, ruoli e funzioni di docenti, dirigenti scolastici, famiglie ed istituzioni in genere, nell'ottica dell'integrazione e dell'inclusione formativa e sociale.

Paolina Mulè è professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Catania. Si occupa, prevalentemente attraverso una ricerca storico-teoretica, dei problemi epistemologici della pedagogia in relazione alla formazione del docente in Italia e all'estero, nonché dei problemi della pedagogia applicati alle situazioni specifiche. Tra i suoi ultimi lavori monografici ricordiamo: *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società* (Roma, 2005); *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo. Il dibattito pedagogico degli anni '40* (Soveria Mannelli, 2008); *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche* (Cosenza, 2010); *La formazione del docente in Spagna dal 1945 ad oggi. Un'analisi critica della formazione docente tra normative, modelli e applicazioni* (Roma, 2011).

ISBN 978-88-6677-385-6



www.armando.it

€ 23,00

Paolina Mulè

I PROBLEMI
DELL'EDUCAZIONE

Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi
ARMANDO EDITORE



Paolina Mulè (a cura di)

Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi

ARMANDO EDITORE



Paolina Mulè

(a cura di)

PEDAGOGIA, RECUPERO E
INTEGRAZIONE
TRA TEORIE E PRASSI



ARMANDO
EDITORE

MULÈ, Paolina (a cura di)
Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi ;
Prem. di Michele Corsi ; Intr. di Paolina Mulè
Roma : Armando, © 2013
320 p. ; 21 cm. (I problemi dell'educazione)

ISBN: 978-88-6677-385-6

1. Integrazione scolastica
2. Percorso di vita inclusivo
3. Pedagogia dell'emancipazione della persona

CDD 370

Volume pubblicato con il contributo del Fondo Master "Dirigenza scolastica II edizione".

© 2013 Armando Armando s.r.l.
Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma
Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525
Direzione editoriale e Redazione 06/5817245
Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420
Fax 06/5818564
Internet: <http://www.armando.it>
E-Mail: redazione@armando.it ; segreteria@armando.it

23-01-170

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Via delle Erbe, n. 2, 20121 Milano, telefax 02 809506, e-mail aidro@iol.it

Sommario

<i>Ringraziamenti</i>	8
<i>Premessa: È tempo di unità. È tempo di sfide</i> MICHELE CORSI	9
<i>Introduzione</i> PAOLINA MULÈ	17
<i>PARTE PRIMA: LA DIMENSIONE TEORICA</i>	21
<i>Formazioni sociali, istituzioni dell'autonomia e pubblici poteri nel processo di formazione della personalità e della cittadinanza</i> GIUSEPPE VECCHIO	23
<i>Brevi riflessioni sull'integrazione scolastica</i> IGNAZIO VOLPICELLI	40
<i>Integrazione e preparazione alla vita</i> LUIGI D'ALONZO E SILVIA MAGGIOLINI	46
<i>Educazione dei minori in difficoltà tra istanze pedagogiche e solidarietà sociale</i> LUIGI PATI	59
<i>La pedagogia come problema dell'integrazione tra possibilità e utopia. Alcune riflessioni</i> GIUSEPPE SPADAFORA	68
<i>Il dialogo educativo centrato sull'empatia</i> ANTONIO BELLINGRERI	82

<i>Formare per la democrazia e l'integrazione delle differenze: la nuova paideia per una solidarietà come pratica educativa</i>	92		
STEFANO SALMERI			
PARTE SECONDA: LA DIMENSIONE STORICO-TEORETICA	107		
<i>La pedagogia: in principio era integrazione sociale</i>	109		
GAETANO BONETTA			
<i>La formazione dei minori nella prospettiva della pedagogia critica</i>	123		
ANTONIA CRISCENTI			
<i>Oltre l'integrazione: le sfide della formazione e la democrazia come compito nel mondo contemporaneo</i>	135		
LETTERIO TODARO			
<i>Il razionalismo critico come pedagogia dell'emancipazione della persona</i>	146		
GIOVAMBATTISTA TREBISACCE			
PARTE TERZA: LA DIMENSIONE APPLICATIVA	153		
<i>La qualità delle integrazioni per un percorso di vita inclusivo</i>	155		
GIUSEPPE ELIA			
<i>Dall'emarginazione all'integrazione. Percorsi, processi e approdi</i>	165		
VIVIANA BURZA			
<i>Il docente promotore dell'integrazione e dell'inclusione sociale nella scuola dell'autonomia</i>	176		
PAOLINA MULÈ			
<i>I principi pedagogici della Costituzione italiana come problema dell'integrazione sociale</i>	191		
CLAUDIO DE LUCA			
<i>Pratiche educative di speranza per l'integrazione dei giovani</i>	200		
ANGELA CATALFAMO			
<i>L'integrazione di genere nella letteratura latina. Alcune considerazioni pratiche</i>	213		
CRISTINA DE LA ROSA CUBO			
		PARTE QUARTA: LA DIMENSIONE SCOLASTICA E L'IMPEGNO SOCIALE	227
		<i>Ricerche e buone pratiche di integrazione tra Accademia e Scuola: il ri-conoscimento della persona</i>	229
		ZINA BIANCA	
		<i>Ripensare la scuola alla luce dello sviluppo professionale</i>	240
		FRANCESCA PULVIRENTI	
		<i>Riflessioni sulle modalità di recupero per gli alunni in difficoltà negli Istituti Secondari di II grado</i>	250
		GIOVANNI TORRISI	
		<i>Il culto del progresso: meno certezze e qualche ragionevole dubbio. L'educazione come profilassi per una società dell'integrazione</i>	255
		GIOVANNI VECCHIO	
		<i>Esperienze d'integrazione nella Scuola Secondaria di I grado</i>	262
		TINA FALICO	
		<i>Le linee europee dell'integrazione: il dialogo e il confronto oltre i confini</i>	271
		ALESSIO ANNINO	
		<i>Musicoterapia a scuola per l'integrazione. Percorsi didattici</i>	283
		CORRADO MUSCARÀ	
		<i>La co-costruzione di percorsi di cura e di ambienti inclusivi attraverso il patrimonio culturale. Un'interpretazione pedagogica</i>	293
		MARIA GRAZIA BREDA	
		<i>Indice dei nomi</i>	305
		<i>Appendice</i>	311
		<i>Indice degli Autori</i>	315

ticipazione mentale degli eventi e capacità di ordinarli secondo uno scopo che i docenti possono vincere la scommessa dello sviluppo integrale, pieno della dimensione individuale e sociale della persona. «Si tratta di introdurre il senso della possibilità accanto al senso della realtà, per oltrepassare la limitatezza di ciò che è già disponibile nel tempo e nello spazio e di portare la personalità che è in crescita al meglio delle sue possibilità»³¹. Il docente deve essere in grado di stimolare nei discenti la passione per la ricerca ed il docente può promuovere integrazione ed inclusione sociale solo se capace di saper negoziare con le reti. Ecco la necessità di creare una maggiore integrazione tra l'Università e le Istituzioni di istruzione e formazione e le agenzie formative informali per mantenere viva la didattica e la crescita professionale stessa. Ecco la necessità forse di un consulente che faccia da mediatore, come avviene già in Spagna, tra l'università che ricerca e il docente che applica attraverso la didattica sul campo modelli che si concretizzano attraverso percorsi educativi e formativi di recupero e di inclusione; che si aggiorna continuamente per elevare la qualità dei percorsi stessi tesi ad integrare e ad includere, a valorizzare le differenze. Ciò implica che il docente promotore di percorsi di recupero e di inclusione sia in grado di prevedere il risultato delle proprie azioni educative e formative; di ottimizzare le risorse; di innovare continuamente le progettualità formative attraverso nuove soluzioni, iniziative da intraprendere; conseguire obiettivi cognitivi, educativi e traguardi di competenze. Il tutto all'interno di una cornice dentro la quale i valori, le implicazioni etico-pratiche muovono le scelte di ogni docente. Ciò implica la capacità di "guardare oltre" il vissuto immediato, stabilendo una relazione attiva fra concretezza e utopia, essere e dover essere³².

In conclusione, per integrare ed attivare l'inclusione occorre essere dei docenti con obiettivi chiari da raggiungere, flessibili attraverso la comunicazione reciproca, il dialogo interpersonale, la relazione umana, senza mai perdere di vista la propria motivazione e la formazione continua, veri volani del cambiamento professionale.

³¹ P. Zonca, *Percorsi di progettualità educativa*, cit., *Introduzione*, VIII; M. Pellerrey, *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Sei, Torino 1994; C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990.

³² Cfr. L. Milani, *Dimensioni della competenza pedagogica*, in G. Chiosso (a cura di), *Elementi di Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, p. 12.

I principi pedagogici della Costituzione italiana come problema dell'integrazione sociale

CLAUDIO DE LUCA

La Costituzione italiana, nel suo nucleo fondante di cui agli articoli da 1 a 12, non regola alcunché¹, ma rivela la propria natura costitutiva nell'indicare un progetto di vita sociale, un programma di civile, pacifica, partecipata e solidale convivenza sociale, una proposta reale, concreta di uno "stare insieme" che si fa, si realizza nell'azione quotidiana di cittadini attivi, cioè di cittadini che partecipano attivamente ad un tipo di società che non si conchiude in mere enunciazioni ma è fatta di principi vivi che indicano obiettivi presenti e futuri, nella continua ed incessante ricerca del bene comune, inteso non come somma dei beni dei singoli ma come dimensione di un benessere comunitario umanizzante nel quale si realizza l'unicità e l'irripetibilità di ogni persona umana.

Si deve, così, intendere come definitivamente abbandonata quella concezione catechistica della Costituzione, di bieco ideologismo, per aprirsi a una sua visione culturale che realizzi pienamente quella libertà dei singoli e quella dimensione comunitaria della medesima libertà che è la democrazia. Ecco, la Costituzione deve intendersi come proposta culturale, se si vuole anche eticamente neutra, ma viva e vitale, capace di mobilitare la comunità degli uomini verso obiettivi per l'oggi e per l'avvenire, come indica l'utilizzo delle espressioni "riconosce", "garantisce", "rimuove", "promuove", "favorisce", "tutela", con il verbo coniugato alla terza persona singolare dell'indicativo presente che non risponde solo ad una rituale tecnica di scritturazione della norma ma, soprattutto, sancisce la perenne attualità dei valori dichiarati.

¹ Cfr. G. Napolitano - G. Zagrebelsky, *L'esercizio della democrazia*, Codice Edizioni, Torino 2010.

Per quanto detto, la rivelazione della nostra *Carta fondamentale* come lo Zietgeist culturale non può esaurire la riflessione e lo studio su di essa in ambito squisitamente giuridico. Ma è proprio questo suo tendere alla realizzazione del bene comune, di volta in volta tipizzato in un'organizzazione sociale storicamente data, che la consegna alla riflessione del sapere pedagogico o, meglio, a una riflessione tanto pedagogica che giuridica, in cui i bisogni della persona, unica e irripetibile, si coniughino con le esigenze della società, in un continuo divenire che miri a rendere i rapporti sociali sempre più umanamente sostenibili.

La lettura degli articoli 2, 3 e 4 della Costituzione sprigiona quel potenziale umano che consente di non disperdere la propria esistenza in percorsi di vita privi di una definita progettualità, di una qualche capacità di andare al di là del bene e del male². È l'elaborazione pedagogica che si deve attivare per progettare e realizzare pratiche educative profondamente ispirate al vissuto quotidiano, per quanto spiacevole esso possa essere, finalizzate ad un autentico ma possibile progresso delle generazioni, nella loro dimensione insieme personale e comunitaria, attraverso una sempre più attiva capacità di giudizio, cioè di guardare la realtà, di giudicarla ed, all'esito, di accettarla o rifiutarla in piena consapevolezza e, quindi, in piena libertà.

Gli articoli richiamati rivelano la necessità di un impegno civile ovvero comunitario che si attiva nelle dimensioni etiche della solidarietà e della responsabilità come virtù civiche al singolare che sostanziano la convivenza umana; è un impegno comunitario attivo che ha trovato riconoscimento normativo anche nell'enunciato costituzionale del principio di sussidiarietà, che legittima «l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale» (art. 118, comma 4, Cost.), traducendosi nella realizzazione pratica e quotidiana di quel principio di solidarietà, di cui all'art. 2 Cost., che è archetipo valoriale fondante di ogni gruppo umano, a qualunque latitudine e longitudine, e che impegna tutti e ciascuno ad attivarsi per concorrere al "progresso materiale o spirituale della società" (art. 4, comma 2, Cost.).

Lo spazio di riflessione che si apre in particolare nella lettura degli articoli 2 e 3 della Costituzione impone una radicale riflessione sui concetti di democrazia e di cittadinanza per immaginare nuove forme di legame sociale, al di là della asimmetria fra Occidente e non Occidente, che affermino l'esigenza di umanizzazione del nostro tempo anche nei confronti di chi non gode dei diritti politici della *civitas* e spesso fatica a realizzare le

² Cfr. L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005.

condizioni minime di esercizio dei diritti umani e sociali più elementari. È pertanto indifferibile sostituire allo *status civitatis* uno *status personae* che non applichi criteri omologanti, che rifugga da modelli unitari, totalizzanti, dogmatici, autarchici e si apra alle differenze, all'armonizzazione fra culture altre, ad un rapporto persona/mondo dove la persona ha una propria dignità ontologica in quanto tale, oltre ogni possibile ideologismo civile o religioso, vocazione sessuale, gusti personali.

Optando per questa visione non regolamentare ma culturale che vivifica la lettura costituzionale, conferendole maggiore autorevolezza e autenticità, l'art. 3, a mio avviso, consegna al cittadino e non alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli alla libertà, all'uguaglianza, al pieno sviluppo della persona umana e alla partecipazione di tutti, nessuno escluso, alla vita del Paese anche in dimensione europeista. In tal modo il testo di questo articolo disvela uno spazio pedagogico intersoggettivo che si concretizza nelle forme della mediazione culturale e linguistica e che impegna ad un atteggiamento culturale fondato su una cittadinanza non solo attiva ma anche e soprattutto aperta e solidale.

«Cittadino attivo non è colui che rispettando regole di civiltà ha come principale se non esclusivo interesse ritagliarsi uno spazio per il proprio vivere, ma chi, in una visione etica della convivenza finalizzata al perseguimento del bene comune, sia capace di contribuire, con la propria attività e le proprie competenze, alle scelte che determinano le politiche, perché ha quella visione di insieme che deve essere necessariamente esercitata nell'esperienza sociale e che, articolata al di là della sua cerchia, è esperienza della diversità fatta di intersoggettività e relazionalità»³.

Si fa, cioè, riferimento ad un cittadino attivo che è tale perché consapevole e responsabile del suo ruolo nella società e ad una cittadinanza attiva che misura, in prospettiva axiologica, la capacità di rinnovamento politico della coscienza civile nella sua dimensione unitamente personale e comunitaria.

È un'idea di soggettività che parte dal rispetto delle regole, dalla visione giuridico-antropologica della tradizione occidentale che fa della persona un soggetto di diritti, per approdare a un concetto di cittadinanza che si attiva all'interno di una dimensione culturale fatta soprattutto di alterità, integrazione, inclusione e reciprocità, come fattori imprescindibili alla condizione umana, parti dell'inalienabile patrimonio valoriale della persona umana.

³ C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2008, p. 135.

L'orientamento culturale che si è inteso privilegiare in questa lettura delle norme costituzionali, cioè quello giuridico-pedagogico, rivela una dimensione pratica, propria alle scienze giuridiche, che fa riferimento alla conoscenza della norma e dei meccanismi di produzione di essa e a quell'insieme di regole che determinano chi nel gruppo sociale di riferimento sia deputato a prendere decisioni vincolanti per tutti i suoi membri attraverso procedure condivise, ed una squisitamente teorica che attiene all'accettazione della regola normativa nell'ambito di un processo formativo orientato alla sua interiorizzazione da parte del singolo cittadino.

Ma perché la persona dovrebbe piegare la sua libertà al rispetto della regola? Una risposta a tale quesito impone di riflettere sul rapporto tra autorità e libertà nella relazione educativa. Quel che è certo è che la regola non può subire la stessa parabola degenerativa dell'educazione, cioè il passaggio da una fase di autorità assoluta a una di libertà sconfinata, pena la sua stessa negazione, ma deve realizzare il miglior equilibrio fra autorità e libertà. Ma se la libertà individuale è tale solo in relazione, cioè se incontra un'altra libertà, come senso e misura di essa, questa necessaria dimensione intersoggettiva fa sì che essa si compia come responsabilità nei confronti della comunità. La libertà è assunzione personale del dono di esistere e dunque responsabilità. Essa è nel contempo la forza di sintesi e di armonizzazione di tutte le nostre istanze e risorse, è la scelta della direzione autentica della vita e, perciò, è anche fedeltà a sé, alla propria dignità. Inoltre, si può imparare a comprendere come la libertà sia insieme trascendenza, ossia superamento di ogni fatto o dato cristallizzato, e autotrascendimento, esodo da se stessi per andare a scoprire, conoscere e amare le molte forme di alterità che sono date dal mondo. In questo senso ampio e polivoco la libertà è, appunto, ricerca dell'altro⁴.

Cioè la responsabilità è la libertà agita dagli uomini e dalle donne che vivono la comunità.

Si può tranquillamente affermare, quindi, che il rispetto della regola realizza la propria libertà, cioè attiva quella dimensione di consapevolezza del proprio ruolo di *civis* che si qualifica come cittadinanza attiva e che è la misura della propria responsabilità, della propria partecipazione alla realizzazione del bene comune.

Questo approccio teorico e teoretico consente di qualificare l'art. 3 della Costituzione come luogo di incontro fra sapere giuridico e sapere pedago-

⁴ Cfr. R. Mancini, *La buona reciprocità. Famiglia, educazione e scuola*, Cittadella Editrice, Assisi 2008.

gico, dove le tappe del progresso sociale tracciate nel testo del medesimo articolo, con la conseguente creazione di nuovi spazi comunitari di cittadinanza, si rivelano anche e soprattutto come tappa irrinunciabile nel difficile cammino verso il diventare se stessi, armonizzando intenzionalità educativa ed evento, concreta occasione emancipativa per la persona umana che in tal modo e solo in tal modo realizza la propria libertà come indefettibile condizione umanizzante.

In tal modo, se è vero che la pedagogia ha il compito, oggi più che mai, di riflettere sulla formazione e l'orientamento dei giovani per una società migliore, di educarli per un futuro più vivibile, di promuovere una nuova educazione aperta alle relazioni, all'incontro, alla reciprocità, al dialogo, alla differenza valorizzata, ad un nuovo civismo e, infine, allo sviluppo dell'antropoietica, presupposto essenziale per la rigenerazione della solidarietà, della responsabilità etica e politica del XXI secolo, l'incontro tra essa, la pedagogia, e il diritto, da sempre mancato ma fortemente auspicato, potrebbe garantire nella scuola la solida costruzione di un'epistemologia dell'educazione alla convivenza civile che qualifichi una dimensione di cittadinanza attiva, di educazione alla legalità, di educazione all'intersoggettività che consenta alla stessa scuola di essere finalmente e realmente specchio di una società più giusta, i cui membri siano liberi e consapevoli nelle loro scelte, e contribuire a un processo di nuova democratizzazione che coniughi particolare e universale, comunità locali e Grande Comunità, come auspicava Dewey, per la formazione di quella cittadinanza planetaria che emancipi le nuove generazioni del terzo millennio, nelle specifiche situazioni di tempo, di spazio e di luoghi dell'esistenza umana, curandone la tensione verso valori di carattere universale. È in ragione di ciò che nella scuola il docente educatore è chiamato ad esercitare le tante e quotidiane transazioni dal basso, fondandole sul dialogo e sull'empatia.

Ricomporre scientificamente il rapporto mancato e il nesso inscindibile fra pedagogia e diritto, consente di pensare alla costruzione di un'epistemologia della pedagogia dei diritti che risponda non solo al "che cosa fare" e "come farlo" ma non faccia mancare risposte neanche al "perché farlo o non farlo". È un paradigma giuridico-pedagogico che fonda le proprie radici culturali nel principio di solidarietà enunciato nell'art. 2, per tutti gli uomini e non solo per i cittadini, in un anelito di universalismo civico diffuso, si sofferma, nell'art. 3, a perorare fortemente un ordine sociale e politico che sia conforme all'alta dignità della persona ed alla fraterna solidarietà umana, continuando, nell'art. 4, a rivendicare per ciascuno un posto

e una funzione nell'ordinata comunità nazionale, per mutuare le parole di La Pira, senza dimenticare il recente intervento di modifica costituzionale dell'art. 120, comma 2, per la tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, da intendersi come la cifra minima di dignità civile e sociale che fa del cittadino una persona umana.

Misurarsi con i concetti di integrazione e di recupero enunciati nell'art. 3 Cost., concetti che sono a cavallo tra la dimensione giuridica e pedagogica, potrebbe essere uno dei tanti percorsi da tracciare nell'ambito di una pedagogia dei diritti. In definitiva, io credo che gli artt. 2 e 3 Cost. siano la porta di una nuova cittadinanza per tutti che si fonda su una solidarietà che è modo e fine di una responsabilità di tutti nei confronti di tutti, come affermato nell'Enciclica sociale *Sollicitudo rei socialis* di Papa Giovanni Paolo II. Di guisa che situazioni di emarginazione sociale in atto si tradurrebbero non solo in una violazione di norme poste ma in un vero e proprio attentato al portato valoriale e culturale della comunità, dell'intera comunità umana in cui occorre trovare collocazione all'universo di culture locali, cui fanno capo le persone uniche e irripetibili nelle loro differenze e nelle loro diversità.

È una pedagogia dei diritti che, a mio avviso, auspica la coltivazione di uno sviluppo e di un progresso sociale non come illimitata espansione dei diritti individuali⁵, ma come difesa del bene comune e della coesione civile.

Il percorso educativo auspicabile impone un'elaborazione critica e concettuale che presti particolare attenzione alle emergenze sociali, a tutte le aree in cui si sviluppa il disagio sociale, in qualsiasi forma esso si manifesti, alle nuove forme di povertà e a quelle di mancata inclusione sociale, per sostenere una cultura sociale caratterizzata da partecipazione, responsabilità e integrazione come manifestazioni di una autentica vita democratica i cui caratteri fondamentali siano il diritto e la solidarietà. In questa situazione, anche le intese interstatali diventano poca cosa se non si accompagnano alla condivisione di un comune ordine di valori fondati sulla solidarietà, che consenta a ciascuno di realizzarsi nella sua umanità, indipendentemente dalle condizioni personali, sociali e di bisogno in cui venga a trovarsi.

È una dimensione rigorosamente etica e giuridica insieme della pedagogia, che si fonda sul riconoscimento del valore della persona, chiunque essa sia.

«Rispettare i diritti dell'uomo significa conoscere e rispettare l'altro, valorizzare l'originalità e la personalità e considerare tutti gli uomini ricchezze e risorse [...]. Libertà, uguaglianza, partecipazione, solidarietà non possono infatti essere considerate espressioni soltanto in astratto»⁶.

Per queste ragioni i diritti implicano responsabilità verso l'altro e, soprattutto, riconoscimento del significato centrale della persona nell'orizzonte culturale del XXI secolo.

Da qui l'esigenza di una nuova cultura del soggetto che porti alla capacità dei singoli individui di essere protagonisti attivi della vita associata. Non può prefigurarsi altra via per la costruzione di una più autentica democrazia intesa ad interpretare le istanze di integrale realizzazione del progetto persona e ad operare per una sua più piena capacità di partecipazione alla vita produttiva, sociale, politica e culturale.

Purtroppo il nostro è un tempo storico in cui la tutela dei diritti fondamentali, la cui affermazione ha caratterizzato il secolo passato, è posposta alla logica del profitto a tutti i costi. Prova ne sia che l'internazionalizzazione dell'economia da opportunità per attivare processi di democratizzazione *erga omnes* si è rivelata solo un'ulteriore occasione di colonizzazione, anche ideologica, a favore delle classi dominanti a livello planetario. Si evidenzia, pertanto, un complessivo degrado delle democrazie occidentali, indifferenti a comprendere le istanze di ampie fasce di popolazione che, in ragione di crisi economiche prodotte da politiche irresponsabili, vedono aumentare gli indici di povertà ed ampliarsi i luoghi della marginalità sociale.

Proprio per questo, l'auspicato tentativo di ridefinire la democrazia non può non accompagnarsi alla volontà di investire sulla partecipazione, ai processi di rielaborazione della cultura e degli stessi processi formativi perché cittadini non si nasce, ma si diventa.

La cultura e la formazione devono essere coltivate in vista della coesione sociale e dell'integrazione, a condizione che non esprimano una funzione adeguativa e conformativa, che si è già dimostrata produttrice di conflittualità e scontri insidiosi.

In particolare, l'integrazione, al di là delle possibili visioni riduttive che la riferiscono ora a questa o a quella categoria umana o del sapere, è un progetto dalla grande portata politica perché corrisponde alla natura emancipativa e salvifica della pedagogia, in vista di una maggiore giustizia

⁵ Cfr. S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma-Bari 2012.

⁶ F. Rizzi, *Educare nel mondo futuro. La questione della globalizzazione in pedagogia*, in G. Chiosso (a cura di), *Elementi di Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, p. 222.

sociale. Ciò comporta che la pedagogia è il sapere fondamentale tra possibilità e utopia che fonda l'integrazione come limite, come senso di responsabilità e come cura e coltivazione dell'altro nel dialogo e nell'empatia e che la democrazia deve fondarsi su questo principio.

Le ragioni prospettate rendono indifferibile una pedagogia dei diritti che si avvalga di una formazione alla cultura della partecipazione democratica come luogo di incontro, di costruzione e di recupero di significati intersoggettivamente condivisi e che si offra come occasione per maturare una coscienza civica informata di contenuti giuridici e pedagogicamente orientata alla realizzazione del bene di una comunità sempre più ampia destinata a coincidere con quella planetaria.

Proprio per questo si prospetta la necessità di affermare una solidarietà in chiave globale, essendo ormai insufficiente quella costruita per gli Stati-nazione, di interrogarsi se sia rilevabile una base valoriale comune e condivisa su cui fondare il concetto.

Io credo che in ambito pedagogico si debbano abbandonare tanto le pretese di neutralità quanto il rischio della genericità di concetti che mal si attagliano alle reali esigenze di una persona che corre il rischio di perdere il senso del centro e della periferia, categorie riconosciute come necessarie per la sistemazione delle cose visibili e per la costruzione di identità.

Siamo chiamati tutti alla ridefinizione di un'etica della solidarietà e della responsabilità che accomuni la sfera personale a quella dei comportamenti civili e delle scelte politiche.

Dobbiamo essere coscienti della necessità di un salto qualitativo nell'idea di convivenza umana, che si compie in un progetto politico globale. Non si tratta solo di rapporti fra Nord e Sud del mondo, di confronto tra religioni o di scelte strategiche legate alle tante emergenze del nostro pianeta, ma di una grande questione mondiale che richiede capacità di analisi e di comprensione, di giudizio né demagogico né ideologico; capacità di individuare scelte non di corto respiro ma dalla lunga prospettiva, prospettiva che si può identificare in una cultura dei diritti e della solidarietà, espressione di quel legame inscindibile fra dimensione giuridica e dimensione pedagogica da finalizzare esclusivamente ad un autentico ed integrale sviluppo e progresso della persona umana e delle collettività.

In questa ottica, sul paradigma della cittadinanza enunciato dai nostri Padri costituenti negli articoli 2, 3 e 4 Cost. può realmente fondarsi un progetto di costruzione di comunità di uomini e donne concretamente democratiche, corredato da modelli organizzati di convivenza socialmente e umanamente sostenibili, sia pure in un universo che di compiutamente

democratico ha oggi ben poco, in una totale indifferenza politica che è stata denunciata da Norberto Bobbio come una delle tante promesse non mantenute della democrazia⁷.

⁷ Cfr. N. Bobbio, *Quale democrazia?*, Morcelliana, Brescia 2010.