

Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva

Pasquale Moliterni

Abstract – *The presence of conflicts in various parts of third and fourth world and the increase of terrorism acts challenge all of us in terms of the commitment to a peaceful world. We need to build peace in our minds, as stated in 1945 by UNESCO. But peace education must promote citizenship education in a global perspective, to create an inclusive society without losers. It's obvious, therefore, the importance of involving in the process of peace education all subjects: both Institutional and forming part of the world of formal education (schools and universities), but also the world's non-formal (family, associations, cultural organisms representation active in various countries, including the churches) and informal, as the mass media and new information technologies, for a planetary humanism in an educational ecosystem. There is need for policy action, national and international, more courageous to have reference to the values of civilization and the imperatives of equity and mutual respect on a universal level and that can leverage strategies of cooperation in which each person and country can feel substantial part of the world.*

Riassunto – *La presenza di conflitti in varie parti del terzo e quarto mondo e l'aumento di atti terroristici interpellano tutti noi sul piano dell'impegno per un mondo di pace. C'è bisogno di edificare la pace nelle nostre menti, come già affermato nel 1945 dall'Unesco. Ma l'educazione alla pace deve promuovere un'educazione alla cittadinanza in un'ottica planetaria, per la costruzione di una società inclusiva senza perdenti. È evidente, dunque, l'importanza di coinvolgere nel processo di educazione alla pace tutti i soggetti: istituzionali e del mondo formale della formazione (scuole e università), ma anche del mondo non formale (famiglia, associazioni, organismi culturali e di rappresentanza presenti nei vari Paesi, comprese le Chiese) e informale, come i mass-media e le nuove tecnologie dell'informazione, per un umanesimo planetario in un ecosistema educativo. Vi è bisogno di un'azione politica, nazionale e internazionale, più coraggiosa, che abbia a riferimento i valori della civiltà e gli imperativi dell'equità e del reciproco rispetto a livello universale e che sappia far leva su strategie di cooperazione in cui ciascuna persona e Paese possa sentirsi parte sostanziale del mondo.*

Keywords – *citizenship, inclusive education, peace, international organizations, multiculturalism*

Parole chiave – *cittadinanza, inclusione, pace, organizzazioni internazionali, multiculturalismo*

Pasquale Moliterni (Canna, 1952) è Professore ordinario di *Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa* presso il Dipartimento di Scienze Umane, Sportive e della Salute dell'Università di Roma Foro Italico. È coordinatore della sezione dipartimentale di Scienze Umane e Sociali e responsabile del Laboratorio di Didattica delle Attività Espressivo-Motorie e Sonoro-Musicali. È titolare di insegnamenti inerenti la Didattica, la Pedagogia speciale e l'Educazione alla salute e alla cittadinanza nei corsi di laurea triennali e magistrali dell'Ateneo. Direttore del PAS-A029, è titolare di insegnamenti nei corsi di formazione post-lauream attivati nell'Ateneo per insegnanti di scuola di base e secondaria. Ha conseguito l'Abilitazione Scientifica Nazionale 2012 alla I Fascia per il Settore 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa). È membro e fondatore del GIEI (Gruppo internazionale Interdisciplinare per l'Educazione Inclusiva). Tra le sue più recenti pubblicazioni: *L'università per una cultura e una società inclusive* (in A. M. Favorini, P. Moliterni (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'Università per un Nuovo Umanesimo*, Roma, LEV, 2015); *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione* (Roma, Armando, 2014); *Internacionalização, sociedade do conhecimento e mediação didática* (in B. S. Santos, L. de Anna (Orgs.), *Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários*, e-book, Porto Alegre, Brazil, Edipucrs, 2013).

1. Uno sguardo al passato

Da alcuni anni e soprattutto negli ultimi mesi si sono intensificate le azioni di guerra in varie aree del mondo; le ragioni sono molteplici: socio-economiche, culturali, politiche e religiose. Grandi masse di popolazione cercano di fuggire dalle zone interessate, ingrossando i flussi di migranti dai vari angoli del mondo o che, più vicino a noi, percorrono le rotte del Mediterraneo e dell'area mediorientale e balcanica per dirigersi verso i Paesi nordeuropei e nordamericani, che paiono offrire maggiori opportunità economiche e sociali. Contestualmente sono in aumento le azioni terroristiche ad opera spesso di immigrati di seconda generazione.

Aumenta pertanto la preoccupazione di trovarsi di fronte ad un terzo conflitto mondiale, sotto forma anche di azioni di guerriglia diffusa, originato da uno scontro religioso, culturale e di civiltà. Quali le ragioni? Cosa fare?

Sono interrogativi che interpellano chi come noi si occupa di educazione e, in particolare, di educazione alla pace e alla cittadinanza e si adopera per la costruzione di una società inclusiva, planetaria e senza perdenti, capace di conciliare interessi diversi e garantire la protezione dei diritti di ciascun essere umano. Ma ciò richiede l'impegno di ciascuno per la costruzione di un mondo più giusto e ricco di opportunità, inclusivo ed equitativo, per la promozione dello sviluppo di ogni essere umano, al di là delle condizioni personali, sociali, culturali e religiose¹.

Si tratta di principi sanciti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 10 dicembre del 1948, ma già assunti nella Costituzione della Repubblica Italiana, promulgata alcuni mesi prima, il 1 gennaio 1948, grazie all'opera illuminata dei Padri Costituenti, al fine di costruire una società inclusiva, capace di valorizzare e conciliare le tre aree culturali (cattolica, liberale, marxista), espressione della società italiana.

Nel 1945, a conclusione del secondo conflitto mondiale, anche l'UNESCO aveva indicato come obiettivo primario lo sviluppo di politiche formative per l'educazione alla pace, nel convincimento che se la guerra nasce nella mente degli uomini è nella mente degli uomini che devono essere edificate le difese della pace.

La pace, come l'educazione, è, però, una conquista dall'equilibrio instabile e che pertanto deve essere oggetto di impegno continuo e sistematico, che deve ispirare e nutrire le prassi e gli apporti delle varie scienze in forma interdisciplinare e transdisciplinare, avendo come riferimento i valori comuni della civiltà e gli imperativi dell'equità e del reciproco rispetto a livello universale; deve far leva su strategie di cooperazione in cui ciascuna persona e Paese possa sentirsi parte sostanziale del mondo e partecipare, senza esserne escluso, ai processi decisionali per il bene comune dell'intero genere umano.

¹ A tal proposito, si vedano, tra gli altri: Z. Bauman, *Società, etica, politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2002; L. Bellatalla, *Scienza dell'educazione e diversità*, Roma, Carocci, 2007; G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1997; A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013; L. de Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci, 2014; J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949; P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971; C. Gardou, *La société inclusive, parlons-en!*, Paris, Eres, 2012; E. Morin, *Etica*, Milano, Raffaello Cortina, 2005; M. Nussbaum, *Costruire l'umanità*, Roma, Carocci, 1999; M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010.

Mai come in questo caso vi è dunque la necessità che l'impegno politico sia orientato alla realizzazione di una società inclusiva su scala planetaria.

L'elaborazione pedagogica, dovendo misurarsi con le resistenze sociali e politiche, culturali e ideologiche, personali e religiose, richiede, però, un processo di conoscenza e di reciproca comprensione che permetta di rielaborare pregiudizi e stereotipi nei riguardi di culture e popoli dalle differenti caratterizzazioni.

Occorre, allora, lavorare intorno all'individuazione di alcuni nuclei valoriali. Al primo posto non possiamo che collocare la persona e i suoi diritti fondamentali, così come sanciti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 e dai successivi documenti internazionali, fino alla più recente Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con disabilità del 2006. È un percorso complesso e faticoso, che impegna ogni persona e ogni organismo istituzionale, nazionale e internazionale.

Quando parliamo di educazione e, dunque, di educazione alla pace, dobbiamo essere consapevoli che si è di fronte a fenomeni di natura processuale, che richiedono dunque tempi lunghi e impegno costante e sinergico a livello formale, non formale e informale. I comportamenti e gli atteggiamenti educativi non vanno considerati, infatti, come acquisiti una volta per tutte, ma debbono essere alimentati in modo intelligente e proattivo in ogni luogo (*wide*) e per tutta l'arco della vita (*long*), tenuto conto della natura umana e delle sue pulsioni istintuali che, se non rielaborate culturalmente ed educativamente, possono portare a vedere nell'altro un nemico e a concepire la vita, così come teorizzato da Hobbes, un *bellum omnium contra omnes*.

In effetti, già dopo il primo conflitto mondiale i Paesi europei dimostrano di avere una tale consapevolezza, tant'è che negli anni '20-'30 vengono organizzati, in particolare tra Berlino e Parigi, decine di convegni sull'educazione alla pace e sugli impegni da assumere per evitare nuovi conflitti. Eppure tutto questo non impedirà lo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, a dimostrazione che una cultura della pace non si costruisce attraverso attività convegnistiche ma che è necessario porre in essere ben più complessive, diffuse e sistematiche azioni politiche e soprattutto educative.

Nella carta fondativa del 1945 l'Organizzazione delle Nazioni Unite assume la pace come oggetto da costruire/edificare (*aedificanda pax!*) con la messa in campo di azioni culturali, politiche e strategiche, tra cui la costituzione di organismi di rappresentanza nelle varie parti del mondo a rischio bellico, al fine di monitorare e valutare le situazioni a più elevata criticità ed elaborare strategie preventive politico-diplomatiche o possibili interventi repressivo-dissuasivi attraverso un proprio esercito, come i cosiddetti "caschi blu". L'obiettivo è di contribuire al processo di pace sanando i conflitti tra popoli ed etnie, culture e religioni.

Progressivamente l'ONU intensifica il suo impegno anche sul versante culturale ed educativo, secondo una più efficace logica preventiva. Nella Risoluzione 37/73 del 15.12.1978 la stessa Organizzazione ribadisce, tra l'altro, la necessità che ogni Paese rafforzi il proprio orientamento alla pace agendo sui modelli di educazione e i metodi di insegnamento, così come sulle attività e i mezzi di informazione, in modo da preparare l'intera società a vivere nella e per la pace. Qualche anno dopo, con la Risoluzione 40/3 del 24.10.1985 l'ONU sottolinea come la pace sia un processo nel quale l'educazione, la scienza, la cultura, la religione e i

mass-media giocano un ruolo importante ma che necessita di una partecipazione piena da parte di tutti i gruppi sociali².

È evidente, dunque, l'importanza di coinvolgere nel processo di educazione alla pace tutti i soggetti: istituzionali e del mondo formale della formazione (scuole e università), ma anche del mondo non formale (famiglia, associazioni, organismi culturali e di rappresentanza presenti nei vari Paesi, comprese le Chiese) e informale, come i mass-media e le nuove tecnologie dell'informazione, per lo sviluppo di una Città educativa (la *polis* greca, luogo di civismo e di civiltà) o, meglio, di un vero e proprio ecosistema educativo per un umanesimo planetario³ e ri-umanesimo⁴.

Se già nel Seicento il grande pedagogista Comenio⁵ riteneva che le scuole dovessero essere officine di umanità, oggi sappiamo che ogni attività culturale deve essere laboratorio di umanità e contribuire al processo di umanizzazione, perché in ciascuno cresca la consapevolezza del significato e del valore del proprio essere in un mondo ricco di differenziazioni e di peculiarità fisiche, sociali, culturali, religiose. Questo però comporta la necessità di individuare aspetti capaci di far riscoprire ad ognuno – per quanto radicato in contesti geograficamente e storicamente differenti – un comune sentire e il “sentirsi parte”, quale membro vitale del consesso umano.

È proprio la cultura, in tutte le sue espressioni compreso il gioco e lo sport, che, in quanto strumento di umanizzazione⁶, può aiutare a scoprire il valore di ogni essere umano, a patto che si sappia riconoscere e rielaborare l'aggressività presente in ciascuno, convertendola in “movimento verso” (*ad-grad*) la crescita e la vitalità di ognuno⁷, nessuno escluso. L'aggressività distruttiva va dunque distinta dall'aggressività costruttiva, l'agonismo dall'*agon* (sforzo per dare il meglio di sé, senza distruggere l'altro).

Ogni disciplina scolastica e universitaria, ma più in generale ogni esperienza culturale, dovrebbe concorrere allo sviluppo di forme di convivenza civile, attiva e partecipativa, dove imparare a riconoscere agli altri il diritto di esprimere il proprio punto di vista e a trasvalutare⁸ in modo simbolico i conflitti attraverso il gioco ed i giochi di ruolo, dando valore alla funzione catartica dell'esperienza di gruppo.

² Cfr. L. Corradini, *Vivere senza guerra*, Perugia, Ed. Guerra, 1989.

³ Cfr. P. Moliterni, *L'università per una cultura e una società inclusive*, in A. M. Favorini, P. Moliterni (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, Roma, L.E.V., 2015.

⁴ Cfr. F. Zakaria, *Defense of a Liberal Education*, New York, Norton & Company, 2015.

⁵ J. A. Comenio, *La Grande Didattica*, Torino, UTET, 1974.

⁶ J. Bruner, *Dopo Dewey*, Armando, Roma 1964; Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967; J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Boringhieri, 1992; J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1996.

⁷ Cfr. E. H. Erikson, *Infanzia e Società*, Roma, Armando, 1972.

⁸ F. Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, Milano, Adelphi, 1977; J. Nash, *Equilibrium points in n-person games*, Princeton, Proceeding of the National Academy of the USA, 1950.

2. Educare alla pace

L'educazione alla pace deve, allora, porsi nella prospettiva del superamento delle teorie hobbesiane dell'*homo homini lupus*, per l'affermazione di una società in cui ciascuno abbia dignità e spazio personale e sociale e in cui sia piena la consapevolezza che la violenza e la morte producono annientamento e distruzione di tutto e di tutti e che, dunque, è la vita ciò che ognuno di noi deve curare ed assumere come valore principale. L'espressione "mors tua, mors mea; vita tua, vita mea", utilizzata da Fornari⁹, non è distante da quel concetto di reciprocità presente nel dettato evangelico "ama il prossimo tuo come te stesso", così come dalla concezione della vita che nella cultura popolare trova espressione nel "non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te".

Esiste pertanto un problema di educazione e di formazione, a partire dall'individuazione dei valori fondamentali che devono orientare i comportamenti umani a ogni latitudine e longitudine e che sono rinvenibili nei concetti-principi di "persona, inclusione, cooperazione, umanità, vita".

Il primo termine ci pone di fronte al valore costitutivo del consesso umano: la *persona*, che non solo ha valore di per sé, secondo l'etimologia latina del vocabolo (*per se unum*), ma che è e diviene nell'incontro con l'altro. Per evitare di cadere nell'individualismo o nel soggettivismo, inevitabile se si assume il concetto di persona come principio assolutizzante, è necessario valorizzare, infatti, i termini greci di *prósopon* (πρόσωπον: volto, persona) e *prósouros* (πρόσωρος: vicino), per giungere alla visione di persona come "colui/colei che mi sta accanto-vicino-di fronte". È la preposizione *pros* (προς: verso) che, dunque, esprime il tendere verso l'altro, il "prossimo", e che ci aiuta a riscoprire nella persona il valore della prossimità e della relazionalità, alla base del concetto di comunità (locale, nazionale, europea o, meglio, planetaria), e che richiede la messa in comune di principi e attenzioni reciproche. Assumendo le due accezioni in forma complementare, la persona è, quindi, il soggetto che pur avendo valore di per sé si sviluppa e diviene grazie al suo essere/interagire con l'alter/altro: è essere-divenire-in-relazione. È necessario, pertanto, far leva su un sistema di relazioni significative e solidali e di impegno responsabile verso sé, gli altri e il mondo, chiamando in causa il valore e la sfida della relazione educativa.

Crediamo, infatti, che alla base dei conflitti e delle guerre vi sia anche l'assolutizzazione del concetto di identità, che fa correre il rischio di porre al centro sempre e soltanto il sé, nella sua soggettività, con il rischio di cadere nell'individualismo e in quel soggettivismo¹⁰ che porta all'assolutizzazione del sé e alla chiusura nei riguardi dell'altro, con l'innalzamento di steccati e confini intorno a noi, più che di ponti e sentieri¹¹ da percorrere insieme, impedendo quello

⁹ Cfr. F. Fornari, *Psicanalisi della guerra atomica*, Roma, Edizioni di Comunità, 1964.

¹⁰ A tal proposito, si vedano: De Monticelli R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Milano, Guerini, 1998; H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, (a cura di G. Vattimo), Milano, Bompiani, 1983; E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 1985; E. Lévinas, *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Milano, Raffaello Cortina, 1998; P. Bertolini, *Il presente pedagogico*, Torino, Thélème editore, 1999; P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003; P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

¹¹ A. Canevaro, *Le logiche dei confini e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006.

sviluppo personale che può venire soltanto da una rete di relazioni e dall'incontro con chi è *alter* da me e che mi consente di meglio esplorare e conoscere il mio stesso io.

L'educazione, infatti, è sempre frutto di significative relazioni, orientate a promuovere ognuno, nessuno escluso. Il processo di sviluppo di ogni persona è frutto dell'incontro e della sintesi intelligente tra ipseità ed alterità; avviene grazie al decentramento cognitivo-affettivo dall'io, facendo posto all'altro e arricchendoci dell'altro, come sottolineava anche Piaget¹².

Il mistero della persona umana si disvela grazie all'incontro con l'altro, attraverso il saper riconoscere ed accogliere dentro di sé l'altro: è questo che può contribuire a una cultura e a comportamenti di pace.

Un significativo processo educativo mira proprio a favorire l'autonomia della persona e la sua autorealizzazione, ma in una "*civitas* sociale collettiva"¹³.

Da quanto sopra discende la necessità di un impegno socio-politico ed educativo importante. Si tratta di lavorare per la costruzione di una società inclusiva, senza perdenti.

Banalmente l'inclusione è il contrario dell'esclusione.

Ma, quali sono le caratteristiche culturali e organizzative di un contesto inclusivo?

Una società veramente inclusiva¹⁴ ha i seguenti tratti fondativi:

a) si sviluppa e vivifica attraverso l'interazione tra le parti (l'individuazione di aspetti accomunanti, rendendone possibile la condivisione), consente lo sviluppo di costrutti di integrazione attraverso codici elaborati ed integrativi¹⁵, a partire da interazioni che progressivamente consentono di conoscere e comprendere il punto di vista dell'altro per accoglierne quegli elementi che possano contribuire al miglioramento del proprio punto di vista stesso, in uno sguardo più ampio e com-prensivo della esperienza;

b) mira, dunque, a forme di unitarietà organica e di elaborazione negoziale e condivisa delle decisioni, tipiche dei sistemi democratici, di cui è un buon esempio la polis greca;

c) più che l'autarchia o l'anarchia, persegue l'autonomia di ogni soggetto, tra libertà e responsabilità¹⁶;

d) valorizza forme di *partnership* in cui ciascuno dà il meglio di sé per il bene di tutti.

Viceversa, una società che produce omologazione/assimilazione culturale è piuttosto una società dell'esclusione, che mira a forme di unitarietà meccaniche, giustappositive e gerarchiche, utilizza codici ristretti¹⁷ e favorisce lo sviluppo di atteggiamenti di dipendenza che a lungo andare sollecitano quel desiderio di rivalsa che può sfociare nella violenza, nel terrorismo e nelle guerre. Le varie azioni terroristiche, in particolare degli immigrati di seconda generazio-

¹² J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, Bari, Laterza, 1993.

¹³ Cfr. J. Goodlad, *In praise of Education*, New York, Columbia University, Teachers College Press, 1997.

¹⁴ C. Gardou, *La société inclusive, parlons-en!*, Paris, Eres, 2012 ; P. Moliterni, *Inclusione e integrazione : lo sguardo sulla cittadinanza*, in L. D'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori, 2012, pp. 99-114.

¹⁵ Cfr. B. Bernstein, *Classe e pedagogia; visibili e invisibili*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli, 1979; P. Moliterni, *L'integrazione tra scuola, famiglia e società: una rete senza barriere*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 2/4, 2003, pp. 384-396; P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando, 2013.

¹⁶ H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Torino, Einaudi, 1979.

¹⁷ Cfr. *ibidem*.

ne, sembrano dimostrare proprio i segni di un processo di ghettizzazione, e/o di modelli sociali di tipo assimilazionistico e di esclusione, come già visto, altresì, con le borgate romane degli anni '50-'70 e le *banlieue* parigine, oppure le varie *bidonville* metropolitane e le *favelas* brasiliane¹⁸.

Allo stesso modo una società che spinge fortemente verso comportamenti competitivi¹⁹ finisce con alimentare l'autocentratura della persona, l'isolamento e la sua solitudine, incrementando sentimenti di invidia e di gelosia, forme di incattivimento e di aggressività ben diverse da quell' "ad-grad" cui si è fatto cenno nelle pagine precedenti.

Anche i modelli multiculturali caratterizzati da forme di coesistenza passiva alla lunga possono produrre chiusure mentali ed esclusione sociale; pertanto solo forme di tolleranza attiva generano ibridazioni e interscambi fecondi. Siamo di fronte a problematiche e ad argomentazioni che richiederebbero uno spazio ben più ampio di quello possibile in un articolo. Si rimanda alle indicazioni bibliografiche per approfondimenti.

Comunque, è importante e significativa l'esperienza italiana di integrazione scolastica e sociale avviata negli anni '70, anche se richiederebbe un più forte e continuo impegno politico per evitare fenomeni di riemersione di atteggiamenti ostili verso chiunque venga avvertito come fonte di pericolo per la sua diversità, in virtù di stereotipi, pregiudizi e misconoscenze.

Altresì la competitività, come già detto, costituisce un fattore di destabilizzazione dei processi di socializzazione e degli equilibri personali e interpersonali, minando le basi morali della relazione interpersonale e deformando gli stessi processi educativi. Come dimostrano gli studi di Shields e Bredemeier²⁰, la competizione se è *ego orientation* (orientata all'ego) fa aumentare i comportamenti amorali, mentre se è centrata sulla *cooperazione* fa aumentare il funzionamento morale. Una competenza centrata su un compito che richiede interdipendenza positiva (*task orientation*) favorisce, dunque, comportamenti sociali positivi. Pertanto, anche lo sport moderno può favorire ostilità e comportamenti antisociali²¹.

In effetti l'educazione alla pace guarda a una società inclusiva e cooperativa, in cui ognuno dà il meglio di sé per il bene comune, migliora se stesso grazie all'incontro e al sostegno dell'altro, valorizzando identità e alterità, in reciprocità e solidarietà. La cooperazione/competizione (da *cum-peto*: correre/chiedere insieme) fa leva su forme di interdipendenza positiva e, quindi, sul ri-conoscimento di ciascuno in reciprocità. Ciò vale/dovrebbe valere per ogni persona e popolo/Paese.

Includere significa, infatti, accogliere e far sentire ognuno parte di un contesto, all'interno di un processo di umanizzazione che coniuga la dimensione personale e sociale, diritti e doveri, locale e globale, presente e passato e che dinamicamente è proiettato verso un futuro sempre

¹⁸ Z. Bauman, *Vite da scarto*, Roma-Bari, Laterza 2007.

¹⁹ Si vedano, ad esempio: E. C. Banfield, *Le basi morali di una società arretrata*, Bologna, il Mulino, 1976; R. Castel, *L'insicurezza sociale*, Torino, Einaudi, 2004; P.-N. Lemyre, G. Roberts, Y. Ommundsen, *Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer*, in "Journal of Applied Sport Psychology", 14, 2002, pp. 120-136; C. Scurati, *Fra presente e futuro*, Brescia, La Scuola, 2001; E. Severino, *La tendenza del nostro tempo*, Milano, Adelphi, 1988.

²⁰ D. L. Shields, B. J. L. Bredemeier, *Moral reasoning, judgement, and action in sport*, in J. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play: Social and psychological viewpoints*, NJ: Erlbaum, Hillsdale, 1989, pp. 59-81.

²¹ Cfr. E. Fink, *Oasi del gioco*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.

più inclusivo, in un'ottica educativa ecosistemica; significa far riferimento alla costruzione di luoghi²² di civiltà, di riconoscimento e valorizzazione reciproca.

Ma non basta. Si tratta non solo di far parte di una collettività-comunità (inclusione), quanto di vedersi riconosciuti e di saper riconoscere i diritti-bisogni in un processo di personale e progressiva attiva umanizzazione, frutto di interscambio e reciproca conoscenza e valorizzazione (integrazione), come già detto in precedenza. Ed è proprio tale meccanismo di interscambio continuo e di acquisizione ed utilizzazione di punti di vista differenti che determina un avanzamento nel processo di umanizzazione per effetto del miglioramento dei propri comportamenti e atteggiamenti grazie all'incontro con l'*alter* e alla necessità di saperne tenere conto positivamente.

L'inclusione costituisce, dunque, un'etica anteriore²³, volta alla costruzione di una convivenza delle diversità e di strategie integrative delle stesse diversità²⁴, attraverso comportamenti di tolleranza e di inclusione attiva, di accoglienza e di attenzione reciproca, di mutualità e di positive contaminazioni culturali. L'inclusione va quindi proiettata verso l'integrazione solidale in un contesto in cui ciascuno, pur con tutte le difficoltà di un costante reciproco impegno, sappia stare nella città e nella comunità e sappia apprezzare e valorizzare gli aspetti positivi l'uno dell'altro, dando il suo contributo di cittadinanza. Il cittadino è l'abitante e il costruttore della città, una città per tutti, luogo ad alto tasso di significatività personale e sociale. Può sembrare un'utopia, ma certamente costituisce una sfida per l'educazione e per la politica, un impegno formativo ed educativo orientato allo sviluppo del processo di umanizzazione in cui persone e popoli, nelle loro peculiarità esperienziali e culturali, siano considerati fortemente interconnessi²⁵.

3. Per concludere: qualche suggerimento

È necessario un neo-umanesimo volto a dare senso e significato a tutte le scienze in vista della comprensione del mondo nelle sue varie dimensioni e, dunque, in forma interdisciplinare e interculturale, planetario e globale, nella valorizzazione della ricchezza delle diversità che compongono l'esperienza umana, riconoscendo le interdipendenze vitali esistenti tra popoli e culture.

È importante, allora, promuovere forme di conoscenza e modi di essere in grado di rispondere alla complessità dei problemi e delle situazioni, sviluppando e incrementando i beni comuni e relazionali²⁶ e pensando a forme di cooperazione attraverso cui globalizzare – ovvero

²² Cfr. M. Augè, *Non Luoghi*, Milano, Eleuthera, 1993.

²³ Cfr. P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 1995.

²⁴ Cfr. Z. Bauman, *Modernità e globalizzazione*, Roma, Ed. Dell'Asino, 2009; P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando 2013.

²⁵ Per approfondimenti, si veda: A. M. Favorini, P. Moliterni (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'Università per un Nuovo Umanesimo*, Roma, LEV, 2015.

²⁶ Cfr. Z. Bauman, *Società, etica, politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2002; B. Manghi, *La società delle relazioni nella società della conoscenza*, Torino, Animazione Sociale, 1994; T. Hüsen, *La società che apprende*, Roma, Armando, 1976; B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Armando, 1976.

estendere in tutte le direzioni – gli ideali di giustizia, equità, verità, bene e bellezza.

Bisogna porsi dunque nell'ottica di un ecosistema educativo e formativo e concepire il mondo come vera e propria città educativa, frutto dell'impegno di una società che nel proprio impegno di miglioramento e auto-miglioramento si fa educante e auto-educante²⁷, capace di mettersi in gioco e di fare autocritica, in un'ottica di educazione permanente: il miglioramento della società non può che scaturire, infatti, da un'educazione permanente²⁸.

Allora è necessario sviluppare concertazioni, condivisioni, sinergie, alleanze tra i sistemi formativi formali (scuole e università), i sistemi non-formali (famiglie, associazioni e organizzazioni sociali di varia tipologia e a vario livello, organismi istituzionali e non, chiese ecc.) e il sistema informale (mass-media e social-media, nuove tecnologie di informazione) per promuovere una cultura orientata alla pace tra persone e popoli, in un'ottica non solo antropocentrica ma anche geocentrica²⁹ e di sostenibilità.

Per promuovere una società inclusiva che faciliti i processi di interazione e integrazione su scala planetaria è imprescindibile la condivisione di alcune opzioni culturali che possano valere per ciascun Paese e Popolo.

Un sicuro e condivisibile nucleo di tale processo può essere rinvenuto nelle Carte fondative del Patto Mondiale, a partire dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 fino alla più recente Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con disabilità del 2006. Si tratta di documenti "laici" che per tale ragione dovrebbero essere capaci di aggregare popoli e culture. È a partire da essi che vanno sviluppati, dunque, i processi di formazione da mettere in campo perché ciascuna persona, in qualsiasi situazione storica e geografica, si senta membro della umanità e cittadino del mondo, superando egoismi individualistici e nazionalistici, in vista della costruzione della pace planetaria.

Educare alla cittadinanza significa in primo luogo impegnarsi per la legalità, la democrazia, la salute intesa in senso complessivo, l'ambiente e un'equa distribuzione delle risorse, il lavoro, il progresso, la solidarietà e il valore dell'affettività, in definitiva per l'universalizzazione dei diritti umani³⁰.

Ciò vuol dire trasformare la società da comunità di destino in comunità di progetto: un progetto orientato alla tutela dei diritti fondamentali della persona e del pianeta.

Ciascun cittadino deve avere l'opportunità di agire nei contesti sociali e nelle politiche pubbliche al fine di tutelare i propri diritti e mettere in gioco i propri doveri, prendendosi cura dei beni comuni, senza dimenticare che per beni si intendono anche i servizi e le relazioni fra i soggetti³¹. Non si tratta, dunque, soltanto di partecipare ai processi consultivi e decisionali, ma di contribuire direttamente alla cura dei beni comuni. Ma ciò richiede che si creino le condizio-

²⁷ Cfr. R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979; P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1973.

²⁸ Cfr. B. Suchodolskij, *L'educazione permanente in profondità*, Padova, Alfasessanta, 1992.

²⁹ B. Crutzen, *Benvenuti nell'antropocene*, Milano, Mondadori, 2005; P. Malavasi (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente*, Milano, ISU-Università Cattolica, 2005.

³⁰ F. Audigier, *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Strasbourg, Council of Europe, 2000; S. Chistolini, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006; L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli (a cura di), *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando, 2003.

³¹ Cfr. G. Moro, *Manuale di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, 1998, pp. 38-42.

ni per il pieno sviluppo di ogni persona, nella sua partecipazione attiva ai processi di miglioramento dei contesti di vita.

Non può esservi, infatti, una società giusta e democratica senza essere cittadini attivi capaci di vivere la democrazia orientati da un profondo senso etico³², tenendo presente che i diritti soggettivi non sono dati e istituiti una volta per tutte, ma sono istituenti, contribuiscono a formare e a sviluppare i diritti stessi.

Questa è un'utopia, ma la storia dell'umanità è ricca di utopie che si sono avverate! L'educazione (e le scienze che se ne occupano) ha la responsabilità di raccogliere una tale sfida e di lavorare per dare concrezione alle utopie educative.

In Italia, ad esempio, l'integrazione scolastica delle persone con disabilità non è più un'utopia, essendo riusciti ad eliminare le scuole speciali e a far sì che sin dagli anni '70 gli alunni in situazione di disabilità frequentino le scuole con i loro compagni cosiddetti normodotati. Tale esperienza di integrazione chiama in causa oggi l'intera società per effetto della legge n. 328/2000 che ha imposto ai Comuni di predisporre Piani di Zona per l'allargamento delle esperienze formative e di vita al di fuori della scuola.

Perché non pensare che lo stesso processo possa svilupparsi in favore del riconoscimento dei diritti delle persone che provengono da altri Paesi e che sono portatrici di altre culture? Abbiamo il dovere di credere che nell'incontro con la nostra possano promuoversi quelle forme di ibridazione, riconoscimento e integrazione che portano tutti a sentirsi parte di uno stesso pianeta e di una stessa umanità. Ciò ovviamente non può non tener conto delle diversità che geograficamente e storicamente si sono manifestate grazie a quegli incontri/scontri che hanno contribuito a meticcicare ed integrare persone e popoli e a dare forma a nuove culture, in una sintesi tra globale e locale.

Vanno superate le discrasie tra regole prescrittive e regole costitutive³³, tra progetto culturale e progetto organizzativo, laddove l'organizzazione tende a prevaricare il progetto culturale finalizzato a costruire una società inclusiva su scala planetaria. Si ha pertanto bisogno di dispositivi legislativi ed organizzativi orientati alla costruzione di una società più accogliente e inclusiva. Ogni Paese dovrebbe adoperarsi in tale direzione. Ma trattandosi di un problema e di un interesse sovranazionale e mondiale, dovrebbero essere gli Organismi Internazionali ad adoperarsi più efficacemente per l'universalizzazione dei diritti e la costruzione di una comunità planetaria.

Sussiste infine il problema della lingua. Se è importante avere una lingua che faciliti la comunicazione e il dialogo tra Paesi e popoli, bisognerebbe stare attenti a che ciò non produca forme di assimilazione e omologazione culturale, comprimendo il processo di sviluppo educativo e di autonomia/emancipazione di ogni persona. Ogni singola lingua, in quanto concrezione storica di una cultura, non riesce ad esprimere, infatti, la ricchezza della produzione umana. La stessa diffusione della lingua inglese, come lingua veicolare, evidenzia come con essa non si riesca ad esprimere la complessità e la variegazione di concetti elaborati in altri contesti culturali. Si pensi, in maniera esemplificativa, allo stesso concetto di "educazione" che ha ben altro significato dell'*education* inglese. Senza considerare, poi, i rischi di massificazione e di

³² Cfr. J. Dewey (1916), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

³³ Cfr. M. Weber (1922), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1958.

egemonizzazione economica e culturale che si possono produrre con l'estensione di una sola lingua all'intero genere umano. Le varie lingue costituiscono l'espressione dei processi storico-culturali dei vari Paesi. D'altra parte Vygotskij³⁴ ha ben messo in evidenza il rapporto intercorrente tra sviluppo del pensiero e linguaggio e, dunque, il rischio che un'unica lingua possa sviluppare forme di assimilazione ed omologazione e modalità di pensiero che potrebbero depotenziare la ricchezza espressiva del genere umano, insita nella diversità linguistica e culturale. Sarebbe importante mantenere pertanto le specificità di lingue e linguaggi, pur individuando modalità di comunicazione veicolari accomunanti, ma non egemonizzanti.

È la ragione per cui un certo romanticismo degli anni '50-60 dello scorso secolo aveva ipotizzato come lingua veicolare un esperanto, una sorta di lingua frutto della messa in comune di parti di parole provenienti da più lingue di origine. Era certamente un'utopia e varie ragioni storico-culturali, e forse anche economiche, hanno portato in una direzione diversa. Anche in questo caso siamo di fronte a questioni che dovrebbero essere oggetto di maggiore approfondimento critico.

In conclusione, siamo convinti che l'educazione alla cittadinanza e alla pace per una società inclusiva richieda una formazione di base e una formazione diffusa, sinergica e progressiva, perché ogni persona-cittadino-lavoratore, secondo la trilogia valoriale della Costituzione della Repubblica Italiana, possa esprimere virtù (*eudaimonia*, *areté*, *excellence*), impegno e responsabilità personale e sociale (*engagement*), conoscenza e applicazione delle regole del vivere civile (etica, *ethics*), in un'ottica di educazione per tutta la vita e in ogni luogo (*life-long-wide-education*).

4. Bibliografia di riferimento

Audigier F., *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Strasbourg, Council of Europe, 2000.

Augè M., *Non Luoghi*, Milano, Eleuthera, 1993.

Banfield E. C., *Le basi morali di una società arretrata*, Bologna, il Mulino, 1976.

Bauman Z., *Modernità e globalizzazione*, Roma, Ed. Dell'Asino, 2009.

Bauman Z., *Società, etica, politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

Bauman Z., *Vite da scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

Bellatalla L., *Scienza dell'educazione e diversità*, Roma, Carocci, 2007.

Bernstein B., *Classe e pedagogia: visibili e invisibili*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli, 1979.

Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Bertolini P., *Il presente pedagogico*, Torino, Thélème editore, 1999.

Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Bruner J., *Dopo Dewey*, Roma, Armando, 1964.

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1996.

³⁴ Cfr. L. Vygotskij (1934), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966, p. 381.

- Bruner J., *La ricerca del significato*, Torino, Boringhieri, 1992.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967.
- Canevaro A., *Le logiche dei confini e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006.
- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013.
- Castel R., *L'insicurezza sociale*, Torino, Einaudi, 2004.
- Chistolini S., *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006.
- Comenio J. A., *La Grande Didattica*, Torino, UTET, 1974.
- Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, Napoli, Tecnodid, 2009.
- Corradini L., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, Roma, SEAM, 1995.
- Corradini L., Fornasa W., Poli S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando, 2003.
- Corradini L., *La comunità incompiuta*, Milano, Vita e Pensiero, 1979.
- Corradini L., *Vivere senza guerra*, Perugia, Ed. Guerra, 1989.
- Crutzen B., *Benvenuti nell'antropocene*, Milano, Mondadori, 2005.
- de Anna L., *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci, 2014.
- De Monticelli R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Milano, Guerini, 1998.
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Erikson E. H., *Infanzia e Società*, Roma, Armando, 1972.
- Favorini A. M., Moliterni P. (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'Università per un Nuovo Umanesimo*, Roma, LEV, 2015.
- Fink E., *Oasi del gioco*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.
- Fornari F., *Psicanalisi della guerra atomica*, Roma, Edizioni di Comunità, 1964.
- Freire P., *L'educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1973.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.
- Gadamer H. G., *Verità e metodo*, (a cura di G. Vattimo), Milano, Bompiani, 1983.
- Gardou C., *La société inclusive, parlons-en!*, Paris, Eres, 2012.
- Goodlad J., *In praise of Education*, New York, Teachers College Press Columbia University, 1997.
- Hüsen T., *La società che apprende*, Roma, Armando, 1976.
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 1985.
- Jonas H., *Il principio responsabilità*, Torino, Einaudi, 1979.
- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Lemyre P. N., Roberts G. C., Ommundsen Y., *Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer*, in "Journal of Applied Sport Psychology", 14, 2002, pp. 120-136.
- Lévinas E., *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.
- Malavasi P. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente*, Milano, ISU-Università Cattolica, 2005.
- Manghi B., *La società delle relazioni nella società della conoscenza*, Torino, Animazione Sociale, 1994.

- Moliterni P., *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando, 2013.
- Moliterni P., *Educazioni e organizzazione: il codice Bernstein*, in "La vita scolastica", 19, 1996, pp. 18-21.
- Moliterni P., *Inclusione e integrazione: lo sguardo sulla cittadinanza*, in D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori, 2012.
- Moliterni P., *L'università per una cultura e una società inclusive*, in Favorini A. M., Moliterni P. (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, Roma, LEV, 2015.
- Morin E., *Etica*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Moro G., *Manuale di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, 1998.
- Nash J., *Equilibrium points in n-person games*, Princeton, Proceeding of the National Academy of the USA, 1950.
- Nietzsche F., *Al di là del bene e del male*, Milano, Adelphi, 1977.
- Nussbaum M. C., Sen A., *The Quality of life*, Oxford, Clarendon, 1993.
- Nussbaum M., *Costruire l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione*, Milano, Mondadori, 2010.
- Piaget J., *L'epistemologia genetica*, Bari, Laterza, 1993.
- Ricoeur P., *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 1995.
- Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- Scurati C., *Fra presente e futuro*, Brescia, La Scuola, 2001.
- Severino E., *La tendenza del nostro tempo*, Milano, Adelphi, 1988.
- Shields D. L., Bredemeier B.J.L., *Moral reasoning, judgement, and action in sport*, in J. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play: Social and psychological viewpoints*, Hillsdale, NJ: Erlbaum 1989, pp. 59-81.
- Suchodolskij B., *L'educazione permanente in profondità*, Padova, Alfasessanta, 1992.
- Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Armando, 1976.
- Vygotskij L. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966.
- Weber M. (1922), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1958.
- Zakaria F., *Defense of a Liberal Education*, New York, Norton & Company, 2015.

Received December 1, 2016

Revision received December 13, 2016 / December 15, 2016

Accepted December 31, 2016