

La questione della cittadinanza tra educazione e politica: riflessioni critiche e proposte costruttive per il dibattito pedagogico*

Francesco Pigozzo

Daniela Martinelli

Published: 21 dicembre 2020

The Citizenship Issue between Education and Politics: Critical Reflections and Constructive Proposals for the Pedagogical Debate

Citizenship education is a core topic of all transformative pedagogies. In this article, we build on the phenomenological and critical schools of pedagogical thought in order to highlight some key theoretical issues that remain unaddressed in both the academic discourse and in the educational practices and policies aimed at fostering a new paradigm of citizenship education that can really fit with the political needs of the twenty-first century globalised society. Even the Intercultural and GCE approaches, in fact, fail to highlight the need to develop a critical awareness of the contradictions and unsustainability of today institutional framework with regards to State sovereignty and the peoples' right to self-determination, two major obstacles to the birth of multiscale citizenship and democracy.

L'educazione alla cittadinanza è un tema chiave per ogni pedagogia trasformativa. In questo articolo, prendiamo spunto dalla pedagogia fenomenologica e critica per evidenziare alcune importanti questioni teoriche che rimangono misconosciute tanto nel discorso accademico quanto nelle pratiche e politiche educative che mirano a sviluppare un nuovo paradigma di educazione alla cittadinanza, realmente adeguato ai bisogni politici della società globalizzata del XXI secolo. Persino gli approcci interculturali e l'Educazione alla Cittadinanza Globale, infatti, non riescono a mettere a fuoco la necessità di formare una specifica consapevolezza critica del contraddittorio e insostenibile assetto ideologico-istituzionale odierno, che facendo ancora perno sui dispositivi della sovranità statale e della autodeterminazione dei popoli ostacola la maturazione di una cittadinanza democratica realmente multi-scalare.

Keywords: Cittadinanza multi-scalare; Educazione alla cittadinanza globale; Politica; Pedagogia critica; Unione Europea.

* Questa pubblicazione è parte delle attività del progetto Jean Monnet – Erasmus+ EUStudy 611667-EPP-1-2019-1-IT-EPPJMO-PROJECT cofinanziato dall'Unione Europea. Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Francesco Pigozzo: eCampus University (Italy)

✉ francesco.pigozzo@uniecampus.it

Professore associato di Letteratura francese, coordinatore dei corsi di laurea in lingue presso l'Università eCampus. Pubblicazioni e attività di ricerca si concentrano su teoria letteraria, scritture memorialistiche, epistemologia delle scienze umane e educazione civica. Dal 2009 regolarmente impegnato nel coordinamento scientifico-didattico di numerosi progetti e iniziative di cittadinanza europea.

Daniela Martinelli: Gli Spaesati and Virtual Learning Environment on the EU (Italy)

✉ spaesati@awareu.eu

Ricercatrice indipendente nel campo della pedagogia della cittadinanza con laurea in Ingegneria Gestionale, coordina il Virtual Learning Environment on the EU, è autrice e regista, co-dirige lo EUStudy-JeanMonnetProject. Ha promosso e diretto l'unica spin-off della Scuola Superiore Sant'Anna dedicata all'educazione alla cittadinanza europea (2013-2019).

I. Due crisi ancora attuali

Sono passati ormai diciotto anni dal convegno “Educazione e politica. Senso della politica e fatica di pensare” organizzato proprio dalla rivista *Encyclopaideia* e centralmente animato dal magistero di Piero Bertolini, che ne trasse un omonimo saggio pubblicato nel 2003. Nel presente articolo, intendiamo prendere le mosse da alcuni concetti chiave che Bertolini esprime in quel saggio in merito al nesso tra “crisi dell’educazione” e “crisi della politica”, per tentare di far entrare in dialogo l’approccio fenomenologico alla pedagogia, da lui fondato e fatto crescere in Italia, con alcune questioni di educazione alla cittadinanza da noi maturate attraverso quindici anni non soltanto di studio ma anche sempre di attività “sul campo” – anzi, in differenti campi (artistico, politico, accademico, educativo) – svolte con cittadini di diversi paesi europei e di ogni età, in modo particolarmente sistematico con alunni/studenti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Bertolini scrisse il suo saggio mentre erano ancora in corso i lavori della Convenzione europea deputata a redigere un *Progetto di Costituzione* per l’Europa (2002-2003), di cui è noto il successivo esito fallimentare: dapprima l’approvazione e firma di un testo che non trasformava affatto il diritto primario dell’UE in diritto costituzionale, poi lo stop causato dai referendum di ratifica in Francia e Olanda (2005), infine il recupero dei contenuti essenziali del “Trattato” elaborato dalla Convenzione attraverso il cosiddetto *Trattato di Lisbona*, di elaborazione esclusivamente intergovernativa (2007, entrata in vigore 2009). Tale vicenda precedeva immediatamente lo scoppio sempre più ravvicinato e sempre più grave di crisi (da quella finanziaria a quella economica e fiscale, da quelle belliche a quella terroristica, da quella migratoria a quella sanitaria che stiamo vivendo) destinate a evidenziare le contraddizioni istituzionali europee rimaste appunto irrisolte.

Di tali contraddizioni, strettamente legate al quadro istituzionale della cittadinanza, Bertolini vedeva con particolare chiarezza un preciso aspetto, sulla scorta di una vasta letteratura scientifico-sociale e filosofica, quello legato al processo di globalizzazione inteso in senso economico:

[La cittadinanza] non può più evitare di misurarsi con i processi di globalizzazione, nel bene e nel male. [...] Nel male, in quanto, a motivo di quella forte contraddittorietà della globalizzazione economica di cui ho detto in precedenza, la maggior parte degli abitanti del pianeta, sentendosi esclusa da un’autentica cittadinanza planetaria o avendo tutti i motivi per giustificare la convinzione che si tratti di un’ulteriore ‘trappola’ messa a punto da chi detiene il potere autentico (ovviamente economico), può essere spinta – come di fatto sta avvenendo sempre più spesso – a chiudersi in un ‘piccolo’ sempre più piccolo, fondato sui diritti primari del sangue e del territorio. (Bertolini, 2003, p. 141)

La concomitanza tra le riflessioni di Bertolini e i lavori della Convenzione europea resterebbe di per sé del tutto implicita se il volume non ospitasse in appendice il discorso che l’allora Presidente della Commissione europea Romano Prodi aveva tenuto durante il convegno – un discorso che sfiora soltanto il tentativo “costituente” europeo in corso (Bertolini, 2003, p. 174) ma che ben mette a fuoco in compenso il fatto che

l’Europa costituisce oggi una drammatica rottura con la politica tradizionale, costituisce un tentativo, mai fatto nella storia, di pervenire a un cittadino che lavora, vive, opera con fedeltà multiple: al suo paese, alla sua città e a questa struttura europea che nasce adagio adagio e che ci raggruppa tutti insieme. (Bertolini, 2003, pp. 165-166)

Osservata e interpretata a posteriori, tale concomitanza si riempie di un significato storico profondo. Intanto perché quell’abortito passaggio costituente resta, ad oggi, l’ultimo tentativo da parte degli europei di fornire una risposta politico-istituzionale ai problemi che preoccupavano anche Bertolini sotto l’etichetta fenomenologicamente fondata di “crisi della politica”, e che di fatto erano al cuore del processo di integrazione europea fin dalle sue origini:

In primo luogo, la crisi della politica può determinarsi quando questa perde il suo significato originario: quando, cioè, da azione (complesso di azioni) volta a predisporre una prassi intersoggettiva che, proprio perché tale, dovrebbe favorire il massimo possibile di libertà di

tutti i membri di una comunità sociale (al limite, di tutti i cittadini del mondo), si trasforma in prassi che, di fatto, tende a favorirne una parte soltanto, indipendentemente da quale sia questa parte. (Bertolini, 2003, pp. 29-30)

L'idea-limite di "tutti i cittadini del mondo" lascia intendere che Bertolini, senza soffermarvisi, ha ben chiaro come la "parte" che può ostacolare il pieno dispiegamento della prassi intersoggettiva in cui per lui consiste la "politica" possa manifestarsi anche su scala internazionale e globale – essa coincide di fatto, a quelle scale, con l'esistenza stessa di quei "particolarismi" organizzati al fine di favorire determinati sottogruppi della comunità umana che sono gli Stati sovrani. Uno dei portati culturali e politici della modernità europea, non dimentichiamolo.

Ma la summenzionata concomitanza storica si riempie di profondo significato anche e specificamente rispetto alla "crisi dell'educazione", che per Bertolini "accompagna" la prima e consiste essenzialmente proprio nella crisi di "quella positiva correlazione tra la politica e l'educazione" da cui prendono le mosse tanto le sue riflessioni quanto l'intera tradizione di pensiero e pratica pedagogica nella cultura occidentale (Bertolini, 2003, p. 6). Perché il fallimento dell'ultimo tentativo di dare una compiuta cornice istituzionale democratica e multi-livello all'esercizio e alla concezione della cittadinanza e dell'appartenza collettiva in Europa, ha favorito ulteriormente sul piano del dibattito e delle pratiche educative una sorta di accettazione de-responsabilizzante dell'attuale incoerente quadro istituzionale entro cui si colloca la formazione *della* cittadinanza intesa nel vecchio senso legale e, in parallelo, un'intensificazione degli sforzi tesi ad inseguire i nuovi potenziali significati che la formazione *alla* cittadinanza andava prendendo di fronte al processo di globalizzazione e all'erosione del vecchio quadro legale delle statualità sovrane.

2. Quale cittadinanza? Un'aporìa di fondo

Beninteso, la messa in questione del concetto di cittadinanza non aveva mai smesso di alimentare il dibattito politologico, giuridico, filosofico e anche pedagogico dell'intero XX secolo, vale a dire proprio da quel momento storico in cui il sistema europeo degli Stati-nazione era entrato in crisi, finendo poi per cedere definitivamente il proprio predominio politico e culturale a favore di attori statuali di dimensione direttamente continentale (Stati Uniti, Russia, poi Cina). Lasciando da parte la complessa questione dell'internazionalismo di matrice ottocentesca e le sue vicende tra le due guerre, vale la pena ricordare che risale al 1949 il famoso ciclo di conferenze che T.H. Marshall tenne a Cambridge con l'intento di indagare in senso storico, sociologico e giuridico differenti dimensioni acquisite dal concetto di cittadinanza nella cultura politica anglosassone (Marshall, 2002), vale a dire di quell'area linguistico-culturale divenuta egemonica nel cosiddetto Occidente e perciò stesso nel mondo. Sarà d'altronde in diretto riferimento a Marshall che verso la fine del secolo, Norberto Bobbio potrà parlare di un'ormai avvenuta traslazione dell'accento dai *doveri* ai *diritti* di cittadinanza e anche di "diritti di terza e quarta generazione" (Bobbio, 1992, pp. XIV-XV), venutisi ad aggiungere a quelli civili, politici e sociali già distinti dallo studioso inglese.

Wiel Veugelers, tra gli specialisti europei di educazione alla cittadinanza, ha di recente offerto uno schizzo riepilogativo dell'intreccio tra la revisione permanente del concetto di cittadinanza, inaugurata da Marshall e perpetuata poi lungo tutto il secondo Novecento assieme a cambiamenti e processi materiali che non hanno smesso di sollecitarla, e lo sviluppo dell'autonomo campo di studi pedagogici ad essa connesso (Veugelers, 2019a, pp. 14-19; Veugelers, 2019b, pp. 30-32). A specifico beneficio del sistema educativo italiano, nel 2001 Milena Santerini aveva già provato a fare ordine nel dibattito interdisciplinare e internazionale sulla cittadinanza e sui correlati pensiero e pratica educativi in un volume poi riedito fino al 2010, anno in cui la stessa Santerini è tornata sul tema con un nuovo saggio (Santerini, 2001; Santerini, 2010). Ma qualsivoglia sintesi generale fatica naturalmente a rappresentare la ricchezza e complessità di un dibattito che, per la natura stessa dell'oggetto di cui si occupa, è non soltanto genericamente complesso ma si articola in realtà su differenti scale di contesto territoriale. Gli studiosi del settore sono però potentemente indotti a giostrare la loro riflessione sul doppio piano delle esigenze nazionali e delle tendenze internazionali, a causa proprio della stessa situazione di potere che nei fatti continua ad inquadrare oggi tanto il concetto legale di cittadinanza quanto le politiche educative e la scuola come

principale agenzia istituzionalmente deputata a implementarle: una situazione di potere che vede ancora protagoniste esclusive le statualità sovrane, siano esse più o meno inclini alla cooperazione. E non a caso le suddette “tendenze internazionali”, infatti, hanno origine o canali di disseminazione principalmente anglo-americani e si focalizzano sulla difesa di un universalismo da egemoni, sulla sua critica o sul tentativo di trascenderlo nel momento in cui appare evidente la sua crisi (cfr. anche Schultz, 2007).

Ora, in modo per certi versi paradossale, il principale filone che si sviluppa all’interno del dibattito sull’educazione alla cittadinanza è quello che concerne il processo di *globalizzazione* e l’esigenza di pensare la cittadinanza su una scala differente da quella del vecchio Stato-nazione. Silvio Premoli ha ben ricostruito le vicende inizialmente anglo-americane di questo filone (Global Education su sponda statunitense, World Studies su sponda britannica), definito delle “pedagogie del globale”, che si riconnette in modo complesso con molteplici e autonome istanze pedagogiche di altra provenienza e di grande rilevanza per i sistemi educativi europei: educazione alla pace, educazione interculturale, eco-pedagogia, educazione planetaria, educazione alla giustizia sociale etc. (Premoli, 2008, pp. 101-171).

In effetti, l’attenzione per la scala globale e per la dimensione planetaria della cittadinanza, parrebbe premessa ideale di una riflessione pedagogica che, all’opposto di quella che sopra abbiamo definito accettazione de-responsabilizzante, si facesse carico proprio dell’incoerenza istituzionale e legale tra concetto di cittadinanza e situazione di potere intesa nel preciso senso appena definito. Ma le cose non stanno esattamente così, invece, né nella letteratura che precede né in quella che segue l’inizio del XXI secolo – e tantomeno nelle sintesi politiche che ne possono offrire i decisori istituzionali in materia educativa, con esiti pratici che sono ben riflessi e documentati tanto nei rapporti del network europeo *Eurydice* (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2017) quanto nelle rilevazioni empiriche e comparative dello *International Civic and Citizenship Education Study*, che misurando le competenze civiche considera di fascia elevata gli studenti che:

are able to make connections between the processes of social and political organization and influence, and the legal and institutional mechanisms used to control them. They generate accurate hypotheses on the benefit, motivations and likely outcomes of institutional policies and citizens’ actions. They integrate, justify and evaluate given positions, policies or laws according to the principles that underpin them. Students also demonstrate familiarity with broad international economic forces and the strategic nature of active participation. (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2018, p. 200)

Non vi è traccia in questa definizione della capacità di problematizzare e mettere in questione i meccanismi istituzionali e legali stessi entro il cui quadro si organizza e sviluppa la vita politica e sociale. Si noti inoltre che le forze economiche sono l’unica realtà di cui si sottolinea qui la possibile dimensione “internazionale”. Altrove, vale a dire nello *Assessment framework* del medesimo studio, troviamo esplicitato che il dominio di contenuto “Civic society and systems” nell’apprendimento civico include acriticamente la seguente definizione di *sovranità* come concetto chiave che fa da cerniera tra quadro civico statale e cittadinanza in ambito internazionale:

Sovereignty The claim of each individual state/nation to have the ultimate power in making political decisions relevant to that state/nation and recognition that this power underpins the operation and viability of international organizations, agreements, and treaties. (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016, p. 17)

Guardando d’altronde anche soltanto al sistema educativo italiano, è evidente la contraddizione intrinseca in cui ci si dibatte. Il decennio di esistenza dell’insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* ha rappresentato proprio il tentativo di tenere assieme, senza realmente problematizzarli, i differenti corni del dilemma – e l’attuazione del nuovo dispositivo legislativo che reintroduce l’educazione civica (Legge 92/2019 e Linee guida del giugno 2020) non li tratta diversamente: l’irrinunciabile priorità dell’appartenenza nazionale convive superficialmente con la crescente necessità di accostarle altre appartenenze civiche (europea, globale). Tra i pedagogisti, Luciano Corradini è probabilmente colui che più profondamente ha incarnato questo tentativo, la cui grande illusione a nostro parere consiste nel pensare che il necessario ampliamento delle scale di partecipazione civica possa fin d’ora venire insegnato in termini fondamentalmente giuridici, pacificamente descrittivi e piuttosto ingenui rispetto alle questioni di potere:

La cittadinanza comprende qualcosa di più del civismo tradizionalmente inteso: il cittadino dell'era planetaria dev'essere in grado di conoscere e di vivere diritti e doveri, relazioni, appartenenze e partecipazioni sempre più ricche e problematiche, in rapporto agli ordinamenti locali, statali, europei, planetari e alle problematiche della globalizzazione, dell'ambiente, della pace e dello sviluppo. (Corradini, 2009)

Ma l'esempio certamente più importante della misconosciuta contraddizione ideologica in cui cade persino il più genuino cosmopolitismo, sono proprio le linee guida di quella "Educazione alla Cittadinanza Globale" che l'ONU ha incluso tra gli obiettivi dell'Agenda 2030 (ne ricostruisce le tappe Torres, 2017, p. 11). Per rendersene conto proponiamo ad esempio di mettere criticamente a confronto l'obiettivo 4.7 con la voce "Education is a public good" (in UNESCO, 2015, p. 20 e p. 28, i corsivi sono nostri):

4.7 By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.

[...]

The principles informing this Framework are drawn from international instruments and agreements [...] Those principles include: [...] Education is a public good, of which *the state is the duty bearer*. Education is a shared societal endeavour, which implies an inclusive process of public policy formulation and implementation. Civil society, teachers and educators, the private sector, communities, families, youth and children all have important roles in realizing the right to quality education. *The role of the state is essential in setting and regulating standards and norms.*

La visione che qui incontriamo è quella, ancora sostanzialmente ottocentesca, di un mondo che si propone di far avanzare la realizzazione di una serie di valori e diritti universali grazie al comportamento armonico di una pluralità coordinata di attori collettivi tra loro ben distinti e autonomi: gli Stati, cioè i differenti popoli organizzati istituzionalmente. Lo Stato rimane insomma il *pivot* che deve mediare tra il singolo individuo e la specie umana nel suo complesso, tra il particolare e il generale. E l'appartenenza di ciascun cittadino ad *un principale* popolo – cioè un sottogruppo della specie organizzato in Stato – resta il criterio dominante per partecipare alle vicende collettive.

Questa situazione, che come dicevamo si è andata accentuando ulteriormente dopo la "concomitanza" da cui ha preso spunto il nostro discorso, è ciò che a nostro parere dà pieno significato all'affermazione di Bertolini secondo cui il nesso biunivoco tra le due crisi della politica e dell'educazione è "un tratto addirittura caratteristico del nostro tempo" (Bertolini, 2003, p. 4), che con ogni evidenza è rimasto intatto fino ad oggi a causa della mancata messa a fuoco di questa parte essenziale del problema – o, per alcuni studiosi, a causa forse di disillusione o senso di impotenza circa la possibilità di affrontarlo direttamente. Riformulando la questione in altri termini, si potrebbe dire che tanto nella pedagogia quanto nel dibattito pubblico contemporaneo si riconosce certamente la crisi strutturale della cittadinanza legale, ma invece di mettere in questione il quadro di legalità (e la sua connessa ideologia) come epicentro della crisi e di trasformare esso stesso in un oggetto di comprensione e consapevolezza da parte dei cittadini, si cerca di adattare l'idea di cittadinanza alle (molteplici) conseguenze di quella stessa crisi.

Persino le differenti correnti di pensiero riconducibili in modo diretto o indiretto alla cosiddetta "pedagogia critica" (su cui si vedano le panoramiche recenti di Darder, Mayo, & Paraskeva, 2017; Pereira, 2019; Muzi, 2009), pur mostrandosi tutte consapevoli di molti dei limiti degli approcci appena citati, sembrano vittime della stessa aporia di fondo – poco importa che la qualificazione di "critica" venga intesa nel senso "forte" con cui la definisce ad esempio Luigina Mortari:

Per sorvegliare la tendenza a scivolare entro interpretazioni riduttive è necessario attivare la distinzione fra pensiero critico *debole* e pensiero critico *forte*: il primo si risolve nell'apprendimento di raffinate capacità logiche e argomentative, il secondo prevede che lo svilup-

po di queste capacità avvenga sulla base di un continuo confronto con le questioni sociali, economiche e politiche di maggior rilevanza. (Mortari, 2008, p. 38)

Anche l'approccio di educazione alla cittadinanza che intendiamo qui proporre si colloca in questa prospettiva critica *forte*, tutto sta però nell'intendersi su quali questioni sociali, economiche e politiche siano di "maggiore rilevanza" a tal fine – questione che ha almeno tre livelli di complicazione, come vedremo più in là. Prima di enumerarli, tuttavia, ci interessa documentare più in dettaglio alcune delle voci nel panorama del dibattito pedagogico posteriore ai primissimi anni del XXI secolo che ci sembrano avvicinarsi maggiormente a cogliere l'aporia di cui stiamo parlando.

3. Alcune risonanze nel dibattito pedagogico più recente

Non ci pare un caso che, in ambito italiano, una delle enunciazioni più chiare del problema si ritrovi nei lavori di chi ha dato continuità al magistero fenomenologico di Bertolini nello specifico ambito dell'educazione alla cittadinanza. Per Massimiliano Tarozzi, infatti, è particolarmente evidente quanto "l'esperienza educativa, l'essere in formazione è di per sé una forma di agire politico. La pedagogia non *fa* politica, è politica" (Tarozzi, 2005, p. 5) e di conseguenza è evidente che il sistema educativo deve giocare un ruolo attivo anche rispetto alla ridefinizione politica e giuridica di un concetto di cittadinanza che appare oggi inadeguato: "L'ipotesi tutta pedagogica che sostengo in questo volume mira invece a una ridefinizione della cittadinanza in chiave interculturale, centrata su un'identità multipla e plurale, tutta da definire sul piano politico e giuridico, ma certamente oggetto e esito di un agire educativo" (Tarozzi, 2005, p. 8 e anche p. 60) scriveva già nel 2005. La necessaria dimensione politica e giuridica di una rifondazione del concetto di cittadinanza in chiave "multipla e plurale" è tuttavia notata di passaggio, in una incidentale che non precisa ulteriormente le realtà politiche e giuridiche alla cui definizione l'agire educativo interculturale è detto contribuire in modo decisivo. Il problema ritorna intatto un decennio dopo, in un volume che evidenzia con grande lucidità le insufficienze del modello "interculturale" finché resti inoperante sul piano della giustizia e critica sociale:

La sfida è allora quella di trasformare questa apparentemente insanabile contraddizione politica (fra identità multiple e cittadinanza) in un progetto pedagogico, nella consapevolezza politica che in una sorta di "cittadinanza interculturale" possiamo trovare quella difficile mediazione fra il rigido senso di appartenenza comunitario e un'apertura (teoretica e interpersonale) verso altre persone e altre culture, all'interno di un sistema di diritti e pluralista. Va da sé che questa mediazione richiede un nuovo concetto di cittadinanza planetaria e interculturale che necessariamente oltrepassa quello obsoleto legato allo Stato-nazione. (Tarozzi, 2015, p. 71)

L'obsolescenza del concetto di cittadinanza legato allo Stato-nazione è qui messa in diretta relazione con la necessità di aprire il senso di appartenenza a una dimensione planetaria e interculturale che si deve reggere, certo, su un sistema di diritti, ma un sistema ancora lontano dall'essere e anzi oggetto di costruzione politica. L'orizzonte di senso cui si richiama qui Tarozzi è quello elaborato dalla più ampia riflessione epistemologica sul processo di globalizzazione inteso come fenomeno complesso. Scrivevano Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti in *Educazione e globalizzazione*:

L'impegno che oggi è richiesto a ogni cittadino, a ogni collettività e autorità della Terra è quello di iniziare a concepire e vivere questa comunità planetaria in positivo: quello, cioè, di considerare l'appartenenza a un intreccio globale di interdipendenze come l'unica condizione adeguata per garantire e migliorare la qualità della vita degli individui, dei gruppi, dei popoli; di trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito etico di costruire una "civiltà" della Terra; di inaugurare un'evoluzione antropologica verso la convivenza e la pace. [...] configurare uno stile inedito di educazione e formazione alle interdipendenze culturali e materiali planetarie. (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 142)

Vi è tuttavia una questione rilevante che rimane implicita tanto nel discorso complessivo di Tarozzi quanto in quello di Bocchi, Ceruti e dello stesso Edgar Morin che senza dubbio è stato pioniere di

questa visione: mentre si costruisce con grande chiarezza, organicità e ricchezza l'esito positivo cui l'agire educativo dovrebbe tendere, rimane generica invece l'indicazione degli aspetti concreti, istituzionali, del sistema di potere esistente che lo contraddicono e contrastano. Paradossalmente, l'obsolescenza del vecchio paradigma di cittadinanza nazionale non viene ulteriormente declinata in termini di conoscenze e competenze *critiche* che sarebbe necessario i cittadini acquisissero per partecipare in modo trasformativo al superamento dello specifico assetto istituzionale e ideologico ad esso legato. Osservazione che equivale a domandarsi come possano la scuola e ogni agire educativo costruire una società in cui: "Ogni cittadino del pianeta può e deve coltivare la sua identità multipla, che integra in sé l'identità familiare, l'identità cittadina, l'identità etnica, l'identità nazionale, l'identità religiosa o filosofica, l'identità continentale, l'identità terrestre" (Ceruti-Morin, 2013, p. 155) nel momento in cui essi rifuggono però dal *de-costruire* le basi ideologiche e istituzionali che legittimano e perpetuano il sistema precedente.

Il rischio è che anche l'educazione alla complessità, quella interculturale e gli "epistemological and ontological levels" in cui la Global Citizenship Education contribuisce al cambiamento sociale (Pashby, da Costa, Stein, & Andreotti, 2020, pp. 157-160), sebbene profondamente ancorati nella tradizione della pedagogia critica in senso forte, proprio di senso critico si trovino poi a difettare quando è il caso di indicare gli ostacoli concreti alla realizzazione del loro progetto – il cittadino partecipativo odierno ha certo bisogno di sviluppare determinate "virtù politiche", come scrive Tarozzi:

la solidità delle moderne democrazie dipende sempre di più non soltanto dalla giustizia delle proprie istituzioni, o dalla qualità dei propri rappresentanti, ma anche dalla qualità dei cittadini che sono in grado di mettere in campo conoscenze, competenze e azioni guidate da virtù politiche che possano sostenere quelle nuove forme di governance necessarie alle moderne democrazie e ancor di più per la governance globale. Da qui una nuova enfasi sulla cittadinanza, in particolare sulla cittadinanza attiva, sulla partecipazione dei cittadini alla comunità. (Tarozzi, 2015, p. 65)

Ma il cittadino ha anche bisogno di conoscere e dominare in tutta la loro ambiguità etica e complessità tecnica le *realità* politiche correlate a quelle "virtù": ciò che richiederebbe ad esempio maggior senso critico già solo nell'uso del termine *governance*, la cui implicita differenza con *government* dà proprio la misura del paradigma che domina attualmente i destini del mondo, un paradigma improntato all'ideale di cooperazione tra gli unici *governments* ammessi, quelli degli Stati. Allo stesso modo, quando Bocchi e Ceruti scrivono che: "Di conseguenza, la missione della scuola e dell'università cambia in maniera decisiva. Non può più mirare alla formazione di un cittadino astratto e omologato (italiano, europeo o planetario che sia), ma prospetta al contrario, la possibilità e la necessità di formare un cittadino individualizzato" (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 55), la condivisibilissima intuizione di una nuova centralità dell'individuo (o della persona, come ha suggerito Soysal (1994) e come in fondo proponevano già i federalisti personalisti francesi degli anni '30) dovrebbe anche denunciare il fatto che le istanze istituzionali che rischierebbero di omologarlo e astrarlo non si trovano tutte nelle stesse condizioni: quelle nazionali o comunque statali agiscono da tempo e devono essere ripensate, quelle europee esistono a fatica e per molti versi si possono considerare ancora in una incerta gestazione, quelle mondiali esistono a uno stadio che definire embrionale è ottimistico. La corretta battaglia, in astratto, contro il ripetersi di eccessi omologanti praticati dal vecchio Stato-nazione rischia così di trasformarsi in un'involontaria scusa per frenare quel minimo di unificazione propriamente politica (che gli stessi Morin, Bocchi e Ceruti propugnano esplicitamente altrove! Bocchi & Ceruti, 2009; Morin & Ceruti, 2013) senza cui tanto la dimensione europea quanto quella planetaria della cittadinanza non possono che restare splendidi ma incompiuti conati utopici.

Non stupisce quindi che sul piano educativo si riverberi quanto si osserva sul piano istituzionale: l'obsolescenza dello Stato (/cittadino) nazionale, determinata sia dallo sviluppo possente e solo in parte deliberato di interdipendenze multiple e complesse all'interno della specie umana sia più in generale dalla presa di coscienza sistemica delle interdipendenze che ci legano alla biosfera e al pianeta, non comporta automaticamente la nascita di un nuovo ordine politico-istituzionale (con una nuova connessa cittadinanza), adeguato a governare quelle interdipendenze a tutte le scale in cui si sviluppano. Perché Stato sovrano e cittadinanza nazionale, come ovvio in un'ottica di autoconservazione delle situazioni di potere, nel venire sopraffatti dal cambiamento in atto si trovano a svolgere forse ancor di più un ruolo di

ostacoli che di artefici di un qualsivoglia cambiamento politico-istituzionale, che faccia co-evolvere i più generali principi di statualità e di cittadinanza in armonia con la nuova situazione storica. Così come il necessario ordine cosmopolitico-comunitario (o, il che è lo stesso, sovra-nazionale e pluri-livello) nasce solo se e nella misura in cui l'idea e le strutture della statualità assolutamente sovrana si auto-limitano (cioè si negano), il nuovo cittadino plurale e multi-scalare può realmente nascere solo nella misura in cui ha gli strumenti per negare dentro di sé e nella pratica concreta ciò che il vecchio cittadino nazionale aveva di distintivo (e incompatibile con l'odierna situazione di realtà): vale a dire l'esclusivismo identitario e le sue strutture di potere.

Una scuola che non partecipi a questo compito, non può che sentirsi in mezzo al guado ben descritto da Silvio Premoli sulla scorta di Milena Santerini:

La crisi dell'istruzione, dalla scuola all'università, appare fortemente connessa alla crisi degli stati nazionali. Viene a vacillare il senso dell'obiettivo prioritario, cioè quello di formare cittadini, dotandoli di un linguaggio omogeneo all'interno di uno stato nazionale dall'identità ben definita. L'obiettivo in sé non scompare, ma nell'intreccio complesso con altri obiettivi richiede una risignificazione, al momento mancante, sia dal punto di vista culturale che dal punto di vista normativo. È, invece, il contesto di riferimento che muta profondamente, a fronte di una differenziazione individuale spinta all'eccesso, dell'indebolimento del legame sociale, di una multiculturalità che si è fatta scenario globale declinato e riflesso nello spazio di ogni località, di una connessione digitale planetaria che produce microculture delocalizzate e moltiplicazione esponenziale di aspettative. In sostanza, il problema è riconducibile all'assenza di un ripensamento a livello istituzionale e normativo del concetto classico di cittadinanza, che nella tradizionale definizione di corpus di diritti e doveri reciproci dei soggetti che fanno parte di uno stato nazionale, risulta inadeguato a dare conto della complessità del reale (Santerini, 2001). (Premoli, 2008, pp. 67-68)

E qui veniamo al punto propriamente ideologico della questione e ai limiti connessi al secondo grande orizzonte di senso cui si richiama lo stesso Tarozzi: quello della giustizia sociale e della problematica interculturale, che ci riporta alla pedagogia critica nel senso *forte* di Mortari. Si tratta di un orizzonte di senso che, in verità, si fonda proprio sulla necessità di accompagnare la costruzione di un paradigma nuovo con un'opera di negazione, cioè di presa di coscienza dell'auto-mistificazione (conoscitiva e di potere) dentro cui si vive – Paulo Freire in campo pedagogico e Michel Foucault in campo filosofico ne sono certamente grandi antecedenti. Tarozzi lo applica in modo particolare alla riflessione sulla pedagogia della "cittadinanza interculturale": "Il pluralismo sotteso all'interculturalità, che prescinde dai reali rapporti di potere che sussistono fra i diversi gruppi è un'ingenuità (o un approccio tendenzioso), che di fatto contribuisce a rafforzare un'ingiusta suddivisione delle risorse" (Tarozzi, 2005, p. 57). In mancanza di tale approccio critico, sottolineerà ancora dieci anni dopo nel contesto di una riflessione che si è nel frattempo ampliata in un'ottica di ricerca internazionale:

Insegnanti e dirigenti finiscono per impegnarsi in un sacco di attività, senza un quadro politico, teorico, o al limite pragmatico, che dia un senso a esse. Quindi si crea un conflitto tra pratiche e significati che sfocia in atteggiamenti di rigidità o di indifferenza. In entrambi i casi la conseguenza principale è che diventa impossibile considerare l'educazione interculturale un approccio, come dovrebbe essere, radicale. Ciò che rimane è una modalità di azione didattica confusa e ambigua che genera in chi la pratica un senso di frustrazione, smarrimento e isolamento. (Tarozzi, 2015, p. 30)

Perciò, sottolinea più oltre:

per colmare il divario fra le politiche pubbliche, il modello ideale e le pratiche è necessario che l'educazione interculturale sia compresa, promossa e praticata all'interno di una cornice di senso che ha nella dimensione etico-politica il suo riferimento più compiuto. Ecco perché parlare di educazione interculturale richiede di estendere l'attenzione al di là del piano pedagogico-didattico e ricomprendere altre questioni di tipo socio-politico che non possono essere evitate, pena lo svuotamento del modello interculturale e la sua sterilità pratica. (Tarozzi, 2015, pp. 46-47)

Tale consapevolezza accomuna diversi studiosi impegnati in fondo nel medesimo intento di riscattare l'agire educativo da quel complesso di inferiorità che Bertolini definiva lo "assistere passivamente, da un punto di vista culturale" a quanto accade nel mondo, limitandosi al massimo a "mostrare la propria capacità operativa – la propria capacità di 'stare al passo coi tempi' – tramite l'accettazione di una [...] sostanziale riduzione ad aspetti meramente tecnici" (Bertolini, 2003, p. 13). Da ciò l'esigenza di aggiungere l'aggettivo *critico* in una serie di approcci pedagogici di portata internazionale, tutti volti a ridefinire l'educazione alla cittadinanza. Ci sembra qui rilevante citarne almeno tre, che mettono l'accento su differenti valori-cardine della riflessione post-nazionale in questo ambito – lasciamo invece ad altre sedi l'analisi della totalizzante critica ontologica con cui Vanessa Andreotti invita il radicalismo post-colonialista a cercare degli altrove educativi e esistenziali di fronte alla marcescenza della modernità occidentale di cui il modello dello Stato nazionale è un "muro portante" (Andreotti & de Souza, 2012; Andreotti, 2019; Amsler, Kerr, & Andreotti, 2020).

Sulle pagine di *Studi sulla Formazione*, si è recentemente parlato in termini polemici della "Pedagogia della Pace", argomentando per la nascita di una "Pedagogia *critica* della Pace":

Sono state elaborate diverse componenti che dovrebbero costituire questa capacità di pacificazione, come, per esempio: la mutabilità, la capacità di conflitto, la tolleranza alla frustrazione, il saper litigare, la solidarietà, la tolleranza, la disponibilità alla comunicazione ecc. Questi tentativi, sicuramente lodabili, soffrono di una sopravvalutazione delle componenti costruttive. La Pedagogia della Pace, in questo senso, non solo lascia intatto il sistema dell'assenza di pace ma gli conferisce anche una legittimazione in più. In un sistema che vede l'assenza organizzata di pace, il voler educare ad una capacità individuale di pacificazione corrisponde ad un'illusione pedagogica. [...] Obiettivo della Pedagogia critica della Pace è quello di mettere in grado di percepire le diverse forme di assenza di pace e di esaminarle a seconda della loro base economica, sociale, culturale e ideologica. (Bernhard, 2019, p. 72 e p. 76)

Di giustizia e solidarietà, in diretta connessione con la cittadinanza globale e il problema del multiculturalismo, si è occupato invece Carlos Alberto Torres proprio assieme a Tarozzi (Tarozzi & Torres, 2016). Più in generale, Torres è impegnato nello sviluppo di un'accezione complessivamente *critical* della *Global Citizenship Education* divenuta bandiera delle politiche ONU (Torres, 2017). Infine, democrazia e tolleranza sono al centro dell'impegno di Wiel Veugelers e allievi che a Utrecht hanno fatto dell'educazione alla cittadinanza il centro di un'intensa attività di ricerca e azione pedagogica (inclusa la consulenza ad istituzioni europee). L'obiettivo è la costruzione di un paradigma di educazione ai valori etici che resti in guardia dal misconoscere le problematiche di potere – Veugelers lo definisce *critical-democratic citizenship education* (Veugelers, 2019b, p. 14) e lo colloca in un orientamento "socio-politico" alla cittadinanza globale, così definito in relazione agli altri due orientamenti che lo studioso ritiene empiricamente osservabili:

The concept of global citizenship transcends the nation, but this concept shows differences as well (Oxley & Morris, 2013). In our own theoretical and empirical research on global citizenship, we distinguish an open, a moral, and a social-political global citizenship (Veugelers, 2011b, in press). A socialpolitical orientation stresses the injustice of inequality and seeks more transformation of power relations: it is more political than appealing in general to moral values like in the moral global citizenship. The open global citizenship is presented as neutral, but in fact it is a neo-liberal market orientation. (Veugelers, 2019a, p. 21)

4. Quale critica?

Ma sottolineare l'importanza della *critica*, sia pure distinguendo negli aspetti socio-politici il bersaglio più pregnante, non è di per sé sufficiente. Resta appunto il problema di *quali* questioni sociali, economiche e politiche "non possono essere evitate" come scrive Tarozzi o, come scriveva Mortari, "hanno maggior rilevanza": problema, come abbiamo detto sopra, che ci sembra avere almeno tre livelli di complicazione. Il primo concerne il *che cosa*, cioè quali fenomeni e aspetti della realtà vengono posti in

questione: non va dato per scontato che i progetti e le pratiche di pedagogia critica *riconoscano* i medesimi. Il secondo concerne il giudizio di valore, vale a dire la lista di *priorità* e la conseguente *relazione* tra le questioni individuate: anche quando si sono riconosciuti i medesimi fenomeni e aspetti, resta ancora necessario condividere una narrazione e definire quindi (implicitamente o esplicitamente) una scala di importanza. Solo a questo punto, in terzo luogo, ci si potrà confrontare sul come ciascun aspetto possa effettivamente divenire specifico oggetto di agire educativo.

Rispetto al *che cosa*, se analizziamo la situazione delle pedagogie critiche sopra ricordate, troviamo che pur condividendo tutte l'osservazione della necessità di superare il modello tradizionale della cittadinanza nazionale, nessuna si sofferma a fini educativi sullo specifico riconoscimento degli aspetti che la fondano e mantengono tutt'oggi centrale *nella pratica*: vale a dire le idee e i dispositivi giuridici e politici della *sovranità statale* e del principio legittimante della *autodeterminazione dei popoli*, un combinato ideologico e politico-istituzionale su cui continua a reggersi l'ordine esistente e di cui continua a nutrirsi l'intera vita politica nazionale e internazionale del mondo contemporaneo (si veda su questo Pigozzo & Martinelli, 2019, p. 111 e pp. 122-124). Come ben sanno gli specialisti di organizzazioni internazionali "effective governance, national sovereignty, and large-scale membership are prohibitively difficult to have at one and the same time" e ciò spiega in ultima analisi perché "many global bads remain ungoverned or governed only by thin agreements that have little or no capacity to adjust to changing conditions" (Hooghe, Lenz, & Marks, 2019, p. 105).

Rispetto a *priorità e relazione* non può dunque stupire che manchino in sostanza del tutto nel panorama pedagogico riflessioni che diano priorità a un'analisi critica approfondita delle suddette idee e dispositivi giuridici e politici della sovranità statale e della sua connessa legittimazione ideologica: l'obsolescenza dello Stato nazionale resta soprattutto una constatazione di fatto e, di conseguenza, prevale una narrazione (implicita o esplicita) che correla in modo profondamente discutibile tale obsolescenza al processo materiale di globalizzazione, da un lato, e al predominio ideologico del neo-liberismo o comunque del liberalismo di mercato dall'altro.

Domina infatti il dibattito pedagogico, ma in verità anche quello filosofico-politico e di altri ambiti disciplinari, un'interpretazione della realtà contemporanea che mette in primo piano il ruolo determinante giocato dall'evoluzione economico-sociale e ideologico-culturale connessa alla società di mercato: come sintetizza Torres, è dato generalmente per scontato che "The inception of neoliberalism in the early 1980s and the workings of neoliberal globalization have led to a decline of the state and organized forms of solidarity" (Torres, 2017, p. 40; vedi anche Tarozzi, 2005, sulla *koinè* liberale che domina la cultura del mondo occidentalizzato). D'altro canto, la stessa *pedagogia critica* si sviluppa in stretta connessione con questa visione, perché ne condivide le premesse intellettuali di ascendenza in ultima analisi marxiana. Eppure la crisi delle statualità sovrane viene da ben prima e si può raccontare l'ascesa stessa del neo-liberismo come effetto determinato, prima ancora che determinante, dell'attuale situazione politico-istituzionale del mondo (si vedano ad esempio Montani, 2013 e Montani, 2018): la contraddizione tra la taglia degli Stati-nazione in Europa e le forze e economie di scala della seconda rivoluzione industriale precede e accompagna la crisi del sistema europeo degli Stati (allora egemone nel mondo) da cui nascono le due guerre mondiali (Robbins, 1939; Wootton, 1941) e da cui emergono gli Stati Uniti d'America e l'U.R.S.S., vale a dire Stati di taglia continentale, come nuovi egemoni delle relazioni internazionali. La contraddizione tra perdurante divisione dell'umanità (persino della stessa Europa!) in statualità sovrane e le forze e economie di scala della terza e poi quarta rivoluzione industriale, precede e accompagna la crisi del sistema mondiale degli Stati imperniato sull'egemonia americana: il *Washington consensus* neo-liberista non è un figlio necessario del pensiero liberale, rappresenta piuttosto il canto del cigno di un determinato sistema di potere e comporta l'ideologizzazione del mercato che si autogoverna, la finanziarizzazione dell'economia e la forma sostanzialmente libero-scambista che ha assunto l'ondata di globalizzazione a cavallo tra XX e XXI secolo (Montani, 2018) – con le conseguenze propriamente ecologiche che ciò ha generato, se si pensa che fin dal 1972 l'allarme sui limiti fisici della crescita economica indicava l'imperiosa necessità di gestire politicamente una serie di risorse e beni comuni a livello direttamente mondiale (Meadows, Meadows, Randers, & Behrens III, 1972).

La crisi della politica e il cosiddetto predominio dell'economia, in quest'ottica, non sono una mera questione di orientamento ideologico nelle politiche interne agli Stati o nella *koinè* socio-culturale globale, sono anzitutto il frutto della mancanza di strutture di potere sovra-nazionale adeguate a gesti-

re i problemi di un'interdipendenza umana che trascende ormai grandemente i confini di ogni attore statale e di cui una ricchissima letteratura scientifico-sociale ha ben descritto le (assiologicamente ambigue) conseguenze pratiche: l'erosione del vecchio concetto di cittadinanza legale, appunto, ma anche l'emergere di una comunità di rischio globale (Beck, 1992), di fenomeni migratori di massa che generano ibridazioni e scontri socio-culturali a tutti i livelli territoriali (Banks, Suárez-Orozco, & Ben-Peretz, 2016), l'accelerazione di processi di frammentazione e fluidificazione sociale (Bauman, 2000), la complessificazione che investe le stesse coordinate spazio-temporali di ogni aspetto della vita individuale e collettiva (Morin, Motta, & Ciurana, 2003; Lazzarini & Ceruti, 2019).

Il risultato in termini di *agire educativo* è che nel panorama dell'educazione alla cittadinanza contemporaneo sembra assente l'effettiva presa in carico critica di quello che abbiamo definito il combinato ideologico e politico-istituzionale legato alle sovranità statuali; di conseguenza, si tendono ad orientare gli obiettivi formativi all'assimilazione (quando si agisce *acriticamente*) o al rigetto (quando, pur agendo *criticamente*, si scambia il sintomo con la malattia) degli effetti della globalizzazione neo-liberista; infine, in modo particolare in Europa, si sottovaluta sistematicamente la centralità culturale e politica della nascente e controversa dimensione europea della cittadinanza che, lungi dall'essere anch'essa espressione dell'ideologia libero-scambista nasce invece proprio allo scopo di fornire alla politica, alla democrazia e ai beni comuni una dimensione anche sovra-nazionale (su quest'ultimo punto, anche se fuori da considerazioni pedagogiche, è estremamente lucida la visione di Morin & Ceruti, 2013, p. 14). Peraltro proprio Bertolini, pur concentrandosi anch'egli sul sintomo della prevaricazione dell'economia sulla politica, mostra di aver chiaro che nella necessità di costruire una cittadinanza planetaria, la dimensione europea è tappa e mezzo imprescindibile per ricomporre il divario tra partecipazione civica e concreta efficacia politica:

l'unica strada da percorrere è la generalizzazione di una cittadinanza democratica che, in grado di ridare fiducia ai singoli individui (ai singoli cittadini) e alle loro eventuali aggregazioni circa la concreta possibilità di incidere sulla gestione politica delle società di appartenenza, sappia coniugare i tre livelli in cui essa tende a realizzarsi: una cittadinanza territoriale, una cittadinanza nazionale e una cittadinanza internazionale che, per quanto ci riguarda da vicino, non può che essere (o partire da) una cittadinanza europea. (Bertolini, 2003, p. 142)

5. Tre dimensioni di intervento su un sistema in cambiamento

E così torniamo utilmente al profondo significato pedagogico della concomitanza storica tra ultimo tentativo costituente europeo e le due crisi della politica e dell'educazione. Ora, proprio nel solco della pedagogia fenomenologica che, come scrive Tarozzi, “non registra dati di fatto, ma mira allo sviluppo delle possibilità degli individui in formazione, ad allargare il loro campo di esperienza: non descrive (solo), ma interviene e cambia” (Tarozzi, 2005, pp. 2-3) sarebbe estremamente urgente che i progetti e le pratiche educative impegnate a vario titolo nel compito di “intervenire e cambiare” il mondo, facessero propria la riflessione sui punti qui sollevati – che sono suscettibili di generare conseguenze pratiche sia in termini di ricerca e dibattito scientifico, sia in termini di concezione normativa e implementazione pratica di curricula e obiettivi formativi sia, infine, in termini di politiche e status istituzionale del sistema scolastico.

Concretamente, rispetto a politiche e istituzione scolastica, ciò significherebbe ad esempio porre in questione il legame esclusivo tra sistema educativo pubblico e Stati sovrani, riflettendo seriamente a pro e contro di un'eventuale re-distribuzione delle competenze tra diversi livelli istituzionali: perché vi sono problemi pedagogici che sono in verità il risvolto di problemi istituzionali e è affrontando questi ultimi che si può dare soluzione strutturale ai primi. Come stupirsi altrimenti se nel mondo: “Public schools have become a locus of a potential conflict of two citizenship discourses: the [...] national [...] and the [...] global [...]” (Rapoport, 2019, pp. 3-4)? Superare questa contraddizione, che ha lontane origini europee, dovrebbe oggi sembrare più facile proprio in Europa, dove è ancora incompiuto ma vivo il tentativo di fondare un'unità politica sovranazionale non accentrata, ma basata su una pluralità di appartenenze e livelli di governo: il vecchio istinto eurocentrico spingerebbe a pensare questo processo come essenziale per cambiare il mondo, ma non c'è bisogno di alcun delirio identitario per riconoscere semplicemente

che questo è il miglior contributo che l'Europa può e deve dare alla comunità globale di cui fa parte. Divisioni e immobilismo europei, in ogni caso, non aiutano il pianeta e la specie umana che lo abita a modellare futuri decoloniali o a sfuggire cooperativamente dalle trappole della modernità. Eppure anche qui gli studi empirici si trovano a constatare che “While national orientation gets abundant attention in education policy, attention given to the international dimension is not very strong, although it is growing. Teaching about own nations is often susceptible to an uncritical approach” (Veugelers, de Groot, & Stolk, 2017, p. 10). Pensiamo che in particolare in ambito di Unione Europea vada discusso se e come passare dalla mera cooperazione a una precisa e molto ben delimitata competenza europea in campo educativo – in termini tecnici, da una competenza esclusivamente di sostegno nel campo dell'Istruzione e Formazione a una competenza parzialmente concorrente: per generalizzare ad esempio la mobilità (digitale o fisica) in stile Erasmus, per fornire (e finanziare) indicazioni e linee di indirizzo negli ambiti chiave del pluri-linguismo e appunto dell'educazione alla cittadinanza, eventualmente per finanziare una parte di corpo insegnante selezionato e pagato su base europea a questi scopi.

Rispetto a curriculum e obiettivi formativi pensiamo che sarebbe urgente riflettere su come concretizzare risposte al bisogno (prima ancora che diritto/dovere) di ogni essere umano – in fondo tutti individui in formazione permanente – di conoscere e includere nel proprio campo d'esperienza *critica* il quadro istituzionale in cui si vive, storicizzarlo, comprenderlo come costruito modificabile, problematico e negoziabile come ogni costruito umano; di essere messo in particolare in condizione di riconoscere in che misura e sotto quali aspetti questo quadro è in contraddizione con la possibilità di emanciparsi/svilupparsi come persona la cui identità è intrinsecamente relazionale, dinamica e plurale. Siamo convinti che sia possibile iniziare questo lavoro all'interno delle stesse cornici nazionali dei sistemi educativi, dalle scuole dell'infanzia all'università e oltre, come noi stessi stiamo cercando di fare e di spiegare altrove (Martinelli & Pigozzo, 2019-2020; Martinelli & Pigozzo, 2020a; Martinelli & Pigozzo, 2020b).

Rispetto infine alla ricerca e dibattito scientifico, crediamo sarebbe fondamentale propiziare un dialogo sul piano teorico e iniziative comuni sul piano empirico che affrontino centralmente la questione che abbiamo qui provato a chiarire e che ci sembra fino ad oggi sia rimasta meramente collaterale al discorso pedagogico, nonostante affiori inevitabilmente da più parti attraverso alcune delle sue più appariscenti sfaccettature. Fino a che punto il *nazionalismo metodologico* condiziona ancora la nostra azione nel campo della produzione e trasmissione di conoscenze? In che misura la cultura politica delle *identità esclusive* e ogni tipo di *monismo* metodologico domina il curriculum implicito e le pratiche irriflesse nell'educazione formale, informale e non-formale? Quale impatto tali questioni possono avere su contenuti, metodologie e tecniche di apprendimento? Forse è proprio su questo piano che davvero la sfera del pedagogico potrebbe acquisire autonomia “legittimità politica” e interpretare appieno le proprie responsabilità di “quarto potere”, come ha proposto di pensarla Tarozzi, cioè di fattore di trasformazione storico-sociale, rivendicando la propria parte nella necessità di dare ai cittadini la concreta possibilità di incidere su questioni come: “Svuotato lo stato-nazione, prive di sovranità reale le istituzioni sovranazionali, ancora acerbe le nuove forme di governance globale, chi governa davvero le politiche mondiali?” (Tarozzi, 2005, p. 10 e pp. 17-18).

Riferimenti bibliografici

- Amsler, S., Kerr, J., & Andreotti, V. (2020). Interculturality in Teachers Education in Times of Unprecedented Global Challenges. *Education & Society*, 38(1), 13-37. <https://doi.org/10.7459/es/38.1.02>
- Andreotti, V., & de Souza, L. M. T. M. (a cura di) (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Andreotti, V. (2019). The enduring Challenges of collective Onto- (and neuro-) Genesis. *LÁPIZ*, 4, 61-78. Consultato il 25 ottobre 2020 https://75363dbo-5ef1-4da3-a1c5-5a240a327b96.filesusr.com/ugd/c3ccc5_ce7a313dfc6142169b69faa0c4f666e.pdf.
- Banks, J., Suárez-Orozco, M., & Ben-Peretz, M. (2016). *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (1992). *Risk Society*. London: SAGE.
- Bernhard, A. (2019). Il sistema sociale dell'assenza organizzata di pace e la violenza strutturale. *Studi sulla Formazione*, 22(1), 71-82.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Cortina.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2009). *Una e molteplici. Ripensare l'Europa*. Milano: Tropea.
- Ceruti, M., & Lazzarini, A. (2019). Anelli ricorsivi fra saperi e territori. Dalla frammentazione alla complessità. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 157-167.
- Corradini, L. (a cura di) (2009). *Cittadinanza e Costituzione*. Napoli: Tecnodid.
- Darder, A., Mayo, P., & Paraskeva, J. (a cura di) (2017). *International Critical Pedagogy Reader*. London: Routledge.
- EACEA (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/536166>
- Hooghe, L., Lenz, T., & Marks, G. (2019). *A Theory of International Organization*. New York: O.U.P.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class and other Essays*. Cambridge: C.U.P.
- Martinelli, D., & Pigozzo, F. (2019-2020). *Virtual Learning Environment on the EU*. Consultato il 25 ottobre 2020 <https://vleu.awareu.eu>.
- Martinelli, D., & Pigozzo, F. (2020a). La chiave dell'educazione civica per progettare un curriculum sostenibile. *Scuola e Didattica*, 66(1), 11-13.
- Martinelli, D., & Pigozzo, F. (2020b). Rubrica di Educazione Civica. *Scuola Italiana Moderna*, 128-129(1-9) [contributi mensili per ciascuno dei numeri indicati].
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Montani, G. (2013). Neoliberalismo, federalismo e democrazia europea. *Il Mulino*, 13(6), 1019-1026. <https://doi.org/10.1402/74902>

- Montani, G. (2018). *Supranational Political Economy. The Globalisation of the State-Market relationship*. London: Routledge.
- Morin, E., Motta, R., & Ciurana, E.-R. (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire*. Paris: Jacob Duvernet.
- Morin, E., & Ceruti, M. (2013). *La nostra Europa*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muzi, M. (Ed.) (2009). *Pedagogia critica in Italia*. Roma: Carocci.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pereira, I. (a cura di) (2019). *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Vulaines-sur-Seine: Editions du croquant.
- Pigozzo, F., & Martinelli, D. (2019). A ordine nuovo, nuova legittimità. Argomenti per accelerare la metamorfosi dell'ordine giuridico, politico e sociale. In F. Martiny, & T. Visone (Eds.), *Ripensare l'Europa. Istituzioni, mutamenti, concetti* (pp.107-124). Pavia: Altravista. Consultato il 25 ottobre 2020 <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1179815/225742/2019.%20in%20Martiny%20Visone%20-%20Ripensare%20l%27Europa.%20Istituzioni%20mutamenti%20concetti.pdf>.
- Premoli, S. (2008). *Pedagogie per un mondo globale*. Torino: EGA.
- Rapoport, A. (a cura di) (2019). *Competing Frameworks: Global and National in Citizenship Education*. Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Robbins, L. (1939). *The Economic Causes of War*. London: Jonathan Cape. Consultato il 25 ottobre 2020 https://mises-media.s3.amazonaws.com/The%20Economic%20Causes%20of%20War_2.pdf.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Amsterdam: IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. Amsterdam: IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Soysal, Y. M. (1994). *Limits of citizenship. Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago: UCP.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale: esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale: per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: comparative perspectives*. London: Bloomsbury.
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. London: Routledge.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action*. Consultato il 25 ottobre 2020 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.locale=en>.

- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship. *Globalisation, societies and education*, 9(4), 473-485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Veugelers, W., de Groot, I., & Stolk, V. (2017). *Teaching Common Values in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2861/339926>
- Veugelers, W. (a cura di). (2019a). *Education for democratic intercultural citizenship*. Leiden-Boston: Brill Sense.
- Veugelers, W. (2019b). *Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education*. Utrecht: UVH. Consultato il 25 ottobre 2020 https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZqvqbucKE_Oratie-Wiel-Veugelers-webversie.pdf.
- Wootton, B. (1941). *Socialism and Federation*. London: Macmillan. Consultato il 25 ottobre 2020 <https://federalunion.org.uk/socialism-and-federation/>.