CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero 2
Dicembre 2016

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857542270
Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial
A 'Just Released' Classic: Reflections on the Centenary of *Democracy and Education* 7
Editoriale
Un classico come 'novità editoriale': riflessioni sul centenario di *Democracy and Education* 11

SYMPOSIUM
Can We Really Educate for Democracy?

Elisa Frauenfelder, Maura Striano
Introduzione 17

Maura Striano
The challenge of democratic education for educational research. An overview 29

Rosa Maria Calcaterra
Ri-descrivere la democrazia: un compito filosofico ed educativo 47

David Kennedy
La Scuola Nuova 67

Masamichi Ueno
Educazione democratica e riforma della scuola in Giappone nell'era della globalizzazione: coltivare la speranza nell'apprendimento al di là del cinismo 89

Stefano Oliverio
La democrazia come educazione e l'epoca della post-verità 107

ESSAYS – SAGGI

Lucia Ariemma
Un modello di educazione ambientale in età romana.
Lucrezio e Virgilio 129

Marinella Attinà, Paola Martino
Lo spazio pedagogico del 'come se'. Morfologia narrativa tra oralità e digitalità 145

Mario Gennari
Tommaso e lo sfondo gnoseologico del *De Magistro* 155

Claudio Melacarne
La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari 171

Margherita Musello
Il difficile ingresso del metodo froebeliano in Italia.
Una corrispondenza tra Julie Salis Schwabe e Adelaide Pignatelli del Balzo principessa di Strongoli 189

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Antonio Cosentino
Striano, M., Oliverio, S., & Santarelli, M., (a cura di),
Nuovi usi di vecchi concetti, Milano: Mimesis, 2015 215

Maura Striano
Spadafora, G., *L'educazione per la democrazia*, Roma: Anicia, 2015 223

Introduzione

Elisa Frauenfelder[*], Maura Striano[**]

La complessità, come era stato acutamente riconosciuto agli inizi degli anni Novanta, in una prospettiva teoretica e socio-politica, da Cambi, Cives e Fornaca (1991) e, in una prospettiva epistemologica, da de Mennato (1999) costituisce la cifra della ricerca educativa e il "macroparadigma", per dirla alla Morin (1993), in cui si inscrive la riflessione pedagogica.

Esiste, inoltre, una strettissima relazione epistemologica tra la complessità, intesa come intreccio di elementi che richiedono di essere pensati insieme e nelle loro relazioni, e la democrazia, che appare come una realtà composita e cangiante, in continua evoluzione e trasformazione.

Per questo motivo una riflessione pedagogica sulla relazione intercorrente tra democrazia e processi educativi richiede di essere aperta all'insegna della complessità.

Come avvertono Frabboni e Pinto Minerva, mettendo a fuoco lo "statuto epistemologico" della pedagogia, il macroparadigma della complessità ne costituisce il "paradigma di legittimazione" e consente di delinearne precisamente la posizione e il ruolo nel contesto delle scienze della formazione, nella misura in cui si riconoscono, come categorie costitutive del pensiero pedagogico, da un lato la "differenza" dall'altro il "cambiamento" (Frabboni & Pinto Minerva, 2002).

Differenza e cambiamento sono, d'altronde, le cifre che hanno caratterizzato e caratterizzano le trasformazioni culturali e politiche a livello mondiale e hanno alimentato e sostenuto anche i discorsi sulla democrazia e sul suo rapporto con l'educazione.

La ricostruzione degli assetti culturali, economici, politici e sociali dopo la fine della Seconda Guerra mondiale è stata indubbiamente accompagnata e sostenuta da una narrativa della 'democrazia' che, sebbene non fosse menzionata nel Documento fondativo delle Nazioni Unite nel 1945, è stata progressivamente riconosciuta come compito, modello, progetto e valore ispiratore comune (Haack, 2011).

Questa macro-narrativa ha sostenuto a livello mondiale tre successive 'ondate' di democratizzazione tra l'inizio degli anni '50 e la fine degli anni '90.

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italia).
** Università degli Studi di Napoli Federico II (Italia).

La 'terza ondata', nella quale oltre alle Nazioni Unite ha giocato un ruolo centrale e strategico la Comunità Europea, con significative implicazioni di ordine economico e sociale (Huntington, 1997), ha interessato ben trenta paesi tra il 1974 e il 1990 ed è stata affiancata e sostenuta dalla narrativa sul 'buon governo' della World Bank, che ha evidenziato una positiva relazione tra la democrazia (interpretata in senso neoliberale o neoliberista) e lo sviluppo economico (World Bank, 1992, 1994).

L'inizio degli anni Novanta e la definizione degli scenari post-guerra fredda hanno determinato, quindi, l'emergenza di una visione transnazionale, che ha prodotto l'idea di una democrazia al di là dei confini territoriali, una democrazia 'globale' (Held, 1995; Clark, 1999), ispirando un serrato dibattito sul ruolo degli organismi transnazionali nei processi di democratizzazione interni ed esterni alle diverse compagini politiche e territoriali.

I processi di globalizzazione, che hanno determinato la teorizzazione di una versione transnazionale e cosmopolita della democrazia, implicante assetti costituzionali fondati su una "doppia democratizzazione" della vita politica all'interno e tra gli Stati, allo scopo di creare un ordine democratico globale fatto di associazioni, città, regioni e nazioni e di reti internazionali (Held, 1995: 234), sono stati tuttavia fortemente criticati sia dai 'comunitaristi' sia dai 'realisti' (Gorg & Hirsch, 1998; Dahl, 1999; Saward, 2000).

A inevitabili fenomeni di globalizzazione si oppongono, così, tensioni localistiche a tutela della conservazione di memorie, saperi, tradizioni, valori, cui si accompagna l'emergenza di nuove consapevolezze identitarie e nuove richieste di riconoscimento, in un complessivo quadro globale afflitto da conflitti di enorme portata e di difficile e lenta soluzione, dalla rarefazione di risorse ambientali ed economiche, da profonde crisi di ordine culturale, economico e sociale.

La visione globalizzante della democrazia e le politiche a essa correlate, sono state inoltre contrastate, da un lato, dalla progressiva consapevolezza che una imposizione violenta 'dall'esterno' non produce effetti di democratizzazione di lungo periodo, dall'altro da tre potenti 'contro-narrazioni' alimentate dalla tesi di fondo che il discorso democratico sviluppato dagli organismi transnazionali non sia altro che una copertura per gli interessi geo-politici dell'Occidente (Cooley, 2005).

La prima contro-narrazione (chiaramente visibile in Egitto, Turchia e in Iran, per esempio) enfatizza la necessità di sacrificare i diritti dei cittadini e le libertà individuali per sostenere lo Stato di fronte a minacce di frammentazione interne ed esterne e garantire il mantenimento dell'ordine pubblico e la coesione sociale; la seconda contro-narrazione, prevalentemente sostenuta dalla Cina, enfatizza l'incompatibilità di alcune culture con la visione universalistica della democrazia occidentale, ispirata a principî neoliberali e neoliberisti, e rivendica il riconoscimento e il rispetto delle differenze culturali contrastando la disseminazione di un modello democratico universale sulla base dei principî di sovranità e di non interferenza tra i diversi

Stati; la terza contro-narrazione, prevalentemente sostenuta dalla Russia, evidenzia come gli assetti democratici occidentali abbiano determinato una progressiva decadenza dei costumi e della cultura, il ritorno alle tradizioni e ai valori locali, messi in crisi dai modelli di sviluppo e di *governance* ispirati al neo-liberalismo democratico (Habets, 2015).

Queste 'contro-narrazioni', che si rinforzano reciprocamente, hanno accompagnato il rallentamento della 'terza ondata' e l'emergenza di una 'ondata contraria' ai processi di democratizzazione determinata da una serie di fattori interconnessi: indebolimento dei valori democratici nell'opinione pubblica; dure crisi economiche e recessione a livello diffuso; polarizzazione politica e sociale in riferimento ai tentativi di realizzare grandi riforme economiche e sociali finalizzate ad accelerare i processi di sviluppo economico, sociale e umano e contrastare la crisi; conflitti di potere tra classi e movimenti politici; insurrezionismo di massa, criminalità, terrorismo, con conseguente messa in crisi degli apparati legislativi e di ordine sociale; interventismo da parte di poteri esterni a carattere autoritario ed effetto valanga rovesciato determinato dal crollo degli assetti democratici in aree culturali e territoriali contigue (Huntington, 1997).

Come evidenziato dalla ricerca più avvertita nel campo delle scienze politiche e sociali, negli ultimi anni abbiamo assistito al definirsi di un assetto che si può definire 'postdemocratico' sia in Europa sia negli Stati Uniti (Rancière, 1995, 2002; Crouch, 2004); ciò è stato determinato da processi di deregolamentazione, affievolimento dell'impatto e del potere delle organizzazioni collettive e della perdita delle loro capacità auto-regolative e auto-organizzative, globalizzazione, liberalizzazione, privatizzazione, che hanno eroso la democrazia dall'interno. Anche in contesti e in paesi in cui la democrazia sembra essere una tradizione culturale e una esperienza politica consolidata, infatti, una combinazione di aspettative deluse da parte dei cittadini, una decrescente fiducia nella politica, il ruolo dei *media* nell'incrementare e distorcere processi informativi e comunicativi, la percezione di una debolezza strutturale delle istituzioni, delle forme e degli strumenti di governo democratici a livello individuale e collettivo (Dalton, 2008) hanno determinato significative fluttuazioni rispetto al sostegno e al mantenimento degli assetti democratici (Pharr & Putnam, 2000; Merkel, 2015).

A seguito dei processi appena descritti, la democrazia – intesa come forma di governo e come progetto politico sostenuto da una ideologia neoliberale – è entrata progressivamente in crisi evidenziando tutti i suoi limiti e le sue fragilità, tanto è vero che i più autorevoli e recenti *report* sulle condizioni e sullo stato dell'arte della democrazia negli scenari internazionali contemporanei – come quelli redatti dall'*Economist*, da Freedom House e da *Civicus* – convergono nel delineare un quadro estremamente critico e preoccupante in cui, a fronte del riconoscimento del fatto che solo venti paesi nel mondo possono essere descritti come 'democrazie' nel senso pieno del termine, si registra un clima che ci colloca in una 'età dell'angoscia' e in cui la democrazia è in profonda 'sofferenza' e in crisi di certezze e di identità (TEIU, 2016; Freedom House, 2016; Civicus, 2016).

In questo scenario si sono delineati e si delineano i discorsi (per usare una categoria di Foucault [2004] che ci sembra uno strumento epistemico efficace e legittimo all'interno della cornice epistemologica in cui ci muoviamo), che hanno accompagnato la definizione degli assetti culturali e socio-politici del mondo contemporaneo.

Questi discorsi hanno costituito la matrice dei processi a cui oggi assistiamo e rispetto ai quali ci interroghiamo in quanto ricercatori impegnati nell'esplorazione dei fenomeni educativi, che devono necessariamente essere letti come fenomeni di ordine culturale, politico e sociale.

All'interno dei suindicati processi si sono inscritti e si inscrivono le analisi e il dibattito sul ruolo dell'educazione nell'accompagnare la costituzione e lo sviluppo di società democratiche, che abbiamo visto emergere e definirsi con intensità in tempi di crisi, guerra e rinnovamento.

Non a caso *Democracy and Education* (Dewey, 1916) che ha rappresentato il testo di riferimento fondamentale per il dibattito filosofico e pedagogico contemporaneo, fu pubblicato verso la fine del primo conflitto mondiale. A questa pubblicazione ha fatto seguito una serie di traduzioni, che hanno sostenuto nel tempo e in diversi contesti storico-culturali le narrazioni sul rinnovamento educativo in paesi come la Russia sovietica e la Turchia di Ataturk e successivamente, attraverso l'esperienza della seconda guerra mondiale, in Italia e in Spagna (Striano, 2016).

Queste narrazioni sono state accompagnate da una serie di esperienze e di pratiche, che in alcuni casi hanno dato vita a modelli ancora vivi e vitali in diversi contesti culturali e territoriali e dalle quali è scaturita una narrazione alternativa e complementare a quella portata avanti a livello istituzionale e politico.

Si tratta di esperienze emergenti da particolari bisogni sociali ed educativi, come quello di accogliere ed educare bambini senza famiglia e senza dimora e in condizione di disagio e di precarietà, durante o immediatamente dopo i tempi di guerra, o quello di nascondere e proteggere i bambini e gli adolescenti ebrei per impedire che finissero nei campi di concentramento (ci riferiamo, ad esempio, alle esperienze di Leone Tolstoj in Russia, di Janusz Korczak in Polonia, a quella del Little Commonwealth o della Summerhill School in Inghilterra, alle esperienze di La Guette e del Moulin Vieux in Francia, alla 'repubblica' di Bemposta in Spagna: cfr. Avet & Mialet, 2012).

Tutte queste esperienze, sviluppate in contesti culturali, politici e territoriali molto diversi tra loro, hanno in comune una serie di caratteristiche: rispondono a bisogni sociali di ricostruzione e di riparazione; sono orientate da un ideale regolativo, ovvero la definizione di un modello di ordine sociale 'ideale' in alternativa o in opposizione a quello presente o prefigurano la costruzione di un nuovo ordine futuro; nascono al di fuori della cornice dell'educazione pubblica; sono ricche di idee, intuizioni, principî pedagogici, ma non forniscono una elaborazione di modelli, teorie, indicazioni sul piano scientifico o su quello delle pratiche.

Sebbene molte di esse abbiano una forte relazione con il movimento delle Scuole Nuove sviluppato nella seconda metà del XX secolo, ciascuna ha

rappresentato o rappresenta una esperienza unica e peculiare, che non può essere classificata o inscritta all'interno di una specifica cornice o teoria pedagogica o in una specifica ideologia.

Un tema centrale è il riconoscimento della libertà di scelta e della capacità di auto-governo dei bambini e degli adolescenti ai quali viene chiesto di condividere con gli adulti la responsabilità delle scelte educative e di gestione.

I contesti educativi sono quindi concepiti come piccole comunità e micro-società, che hanno una vita autonoma e auto-sufficiente, ma rappresentano, allo stesso tempo, un esempio di impegno democratico nella vita della comunità e della società in senso ampio.

Sebbene sviluppate in risposta a peculiari e specifiche sfide sociali ed educative, queste esperienze, nel loro complesso, hanno contribuito a costruire una trama di riferimento comune che è quella della 'educazione democratica' in cui si innesta una narrazione pedagogica peculiare e specifica.

All'interno di questa cornice si inscrivono oggi esperienze come quella della Summer Hill School in Inghilterra, della Sudbury School negli Stati Uniti, della Hadera Democratic School in Israele, che rappresentano modelli replicati in altri contesti, alle quali si accompagna una varietà di esperienze originali, documentate e condivise all'interno di *network* internazionali, che si configurano come vibranti comunità di pratiche educative.

La narrazione dell''educazione democratica' è spesso associata a narrazioni 'alternative', 'libertarie' o 'descolarizzanti', che condividono una visione estremamente critica del sistema scolastico statale, rappresentato come anti-democratico nella sua natura, organizzazione, gestione e struttura e nella visione educativa a cui si ispira.

Nondimeno alcune esperienze, come quella della scuola Da Ponte in Portogallo, che è una scuola pubblica, evidenziano la possibilità di costruire un ponte tra le due narrazioni, anche sulla base di altre analoghe esperienze in Francia e negli Stati Uniti.

Vero è che l'appello all'educazione democratica è sempre stato, ed è ancora, parte di una narrativa secondaria, se la confrontiamo con quella dominante, ispirata a principî neo-liberali e orientata essenzialmente a soddisfare le richieste del mercato; nondimeno esso sta diventando sempre più influente proprio a causa delle tensioni sociali e della crisi della democrazia con cui ci stiamo duramente confrontando a livello internazionale (Hoskins, 2008).

Esiste, tuttavia, il rischio concreto che essa non venga utilizzata come istanza di rinnovamento sul piano culturale, sociale e politico, ma asservita a logiche e a obiettivi funzionali alla riproposizione di una idea e di un modello di democrazia che, come abbiamo visto, si dimostra ormai logoro e vuoto di significato negli scenari attuali.

D'altronde il sistema della scuola pubblica è sfidato da una serie di tensioni contrastanti, che devono essere esplorate e risolte per poter efficacemente rispondere alla domanda educativa per la democrazia, che non può

essere evasa se non ci si interroga sul ruolo e sulla funzione dell'educazione e della scolarizzazione nella società contemporanea.

Inoltre, come avverte Biesta (2007), la richiesta di educare alla o per la democrazia è sostanzialmente una richiesta mal posta da una prospettiva pedagogica, sia in quanto si focalizza sulle competenze individuali e non sui contesti, sia in quanto considera la democrazia come obiettivo e non come strumento del lavoro educativo.

Gli scenari culturali in cui si inscrive questa narrazione emergente registrano un profondo ripensamento dell'identità della democrazia (nel suo impianto e nella sua tradizione liberale e liberista) e del ruolo che essa svolge nel promuovere processi di sviluppo umano e sociale, tenendo conto che, come è stato ampiamente riconosciuto da tutti gli organismi internazionali, affinché possano affermarsi pienamente, i processi di democratizzazione devono essere accompagnati da solidi processi di rinnovamento culturale e di crescita individuale e collettiva, processi realizzabili soltanto attraverso l'educazione.

L'appello per una versione 'deliberativa' della democrazia (Bessette, 1980; Bohman & Rehg, 1997; Cohen, 1997; Dryzek, 2010; Fishkin & Laslett, 2003; Guttman & Thompson, 2002), orientata allo sviluppo di forme di comunicazione e di consenso razionalmente regolate, funzionali all'organizzazione della sfera pubblica, è stato contrastato dal riferimento a una versione 'radicale' e 'agonistica' della vita democratica (Laclau & Mouffe, 1985), fondata sull'idea che i processi di costruzione di un ordine sociale realmente democratico debbano necessariamente implicare una continua messa in discussione delle relazioni di potere più o meno occulte esistenti nel tessuto sociale, attraverso il riconoscimento del ruolo che giocano le differenze e le diverse forme di dissenso; inoltre, la necessità di includere una varietà di prospettive e di voci nel discorso democratico implica il riferimento a una versione di democrazia "dialogica" (Giddens, 1994) e "inclusiva" (Young, 2002) e l'identificazione della necessità di utilizzare procedure di "ascolto" autentico a sostegno di processi di "riconoscimento", "rappresentazione" e "riconciliazione" (Dobson, 2014; Clark, 1999).

Infine, da più parti e in modo sempre più diffuso, viene a essere tematizzato il ruolo che la cosiddetta 'società civile' gioca nei processi di nascita, sviluppo e mantenimento di un ordine sociale democratico (Barber, 1998; Diamond, 1994), in cui i cittadini possano essere educati all'impegno politico e alla partecipazione (Bahmueller & Patrick, 1999).

Non a caso una delle sfide prioritarie riconosciute dall'Unesco, dalle Nazioni Unite e dalla Unione Europea è quella di "assicurare la democrazia attraverso l'educazione" come riconosciuto nel Consiglio d'Europa in un articolato e congiunto piano di implementazione e sviluppo dei processi educativi negli Stati membri (CE, 2016).

In che modo può l'educazione rispondere a questa sfida?

È possibile, come ci chiede il titolo del *Symposium*, "educare alla democrazia" negli scenari globali?

Questa domanda richiede necessariamente di aprire la riflessione pedagogica al contributo di altri saperi intesi, deweyanamente, come 'fonti' che consentono di inscriverla all'interno di un'analisi di scenario e di un'analisi di contesto, costruite tenendo conto di fattori di ordine culturale, economico, politico, sociale e storico.

Attraverso il riferimento a una molteplicità di saperi 'altri', la ricerca educativa è chiamata quindi a utilizzare un approccio 'multilivello', allo scopo di definire uno sfondo teoretico su cui definire e interconnettere idee, modelli e teorie e attraverso cui identificare le diverse forme di discorso che orientano e sostengono i processi e le pratiche dell'educazione negli attuali scenari culturali, politici e sociali (Striano, *infra*).

La definizione di uno sfondo teoretico richiede di affrontare in prima istanza "questioni di contesto" attraverso una chiave di lettura filosofica, che ci consente di confrontarsi con la "crisi di legittimità dell'idea di democrazia", ricalibrando il tema del rapporto individuo-società nei termini di una concezione della democrazia come "ideale regolativo", allo scopo di "favorire una pratica filosofica ed educativa che possa 'illuminarne' le possibilità di sopravvivenza e di implementazione nel mondo contemporaneo" (Calcaterra, *infra*).

In questa prospettiva la proposta di Calcaterra, recuperando il magistero deweyano, è quella di operare una "ri-descrizione" dell'idea di democrazia, messa profondamente in discussione nei suoi fondamenti e nelle sue possibilità di operazionalizzazione negli attuali scenari, attraverso una mossa euristica con la quale "abdicare alla manovra di sovrapposizione di idea e realtà che sottende il discredito immediato dell'ordinamento democratico" (Calcaterra, *infra*).

Questa mossa ha forti implicazioni di ordine epistemologico ed etico, nella misura in cui si riconoscono, da un lato, la natura problematica, incerta, progettuale e prospettica della democrazia, frutto esemplare di "criteri logici e valoriali che nascono e si sviluppano lungo le contingenze storiche", costantemente a rischio di dissoluzione e, dall'altro, lo "spazio etico della responsabilità individuale e sociale per la sua sopravvivenza" (Calcaterra, *infra*).

È all'interno di questo spazio che viene, quindi, a giocarsi il ruolo dell'educazione in quanto presidio di "edificazione culturale" e "impegno etico" a sostegno del costante monitoraggio e della costante rivitalizzazione delle condizioni di possibilità della democrazia, deweyanamente intesa come forma di vita associata e comunicata.

Il ruolo dell'educazione e della scuola come "avamposto di ricostruzione personale e sociale", che consente di ri-descrivere in termini nuovi e diversi le forme di vita associata, viene evidenziato sapientemente da Kennedy, attraverso un'analisi costruita attingendo a fonti antropologiche, psicodinamiche e storiche.

Originariamente nata come fattore di "sconvolgimento" e come dispositivo "contro-culturale", a fronte dei modelli dominanti nelle culture pre-moderne, a partire dal XIX secolo la scuola si è progressivamente

trasformata in un "apparato di Stato dedicata al bio-potere e alla governamentalità", diventando di fatto il presidio di "socializzazione e normalizzazione" per un villaggio globale, al cui interno esercita la funzione di "istituzione dedicata alla riproduzione delle strutture sociali, politiche, economiche, di classe" (Kennedy, *infra*).

A fronte di un movimento che ha progressivamente condotto la scuola pubblica a diventare un "avamposto coloniale dello Stato delle multinazionali", privandola quindi del suo potenziale de-costruttivo e ri-costruttivo della dinamica individuo-società, snodo costitutivo di tutti i processi di democratizzazione, Kennedy si sofferma in particolare sulla narrativa alternativa dell'educazione democratica, sviluppata intorno al movimento delle Scuole Nuove, rintracciando in essa potenzialità che possono sostenere lo sviluppo di nuove forme di vita associata e di cittadinanza.

L'analisi di Kennedy evidenzia, infatti, come proprio la storia della "democrazia come pratica emancipativa", insieme a una ridefinizione della relazione adulto-bambino, siano le condizioni di possibilità della ri-emergenza dell'archetipo della scuola come contro-cultura, incarnato nell'esperienza delle Scuole Nuove, che si configurano come spazio di dialogo intergenerazionale e come incubatore di pratiche di democrazia diretta (Kennedy, *infra*), costruendo una contro-narrativa che va a innervare creativamente e provocatoriamente i discorsi sull'educazione democratica.

Dal canto suo Ueno, sulla scorta di un'analisi dei cambiamenti culturali, economici e politici che in Giappone, a partire dagli anni Ottanta, hanno posto alla scuola nuove sfide, propone un ripensamento del ruolo e della funzione della scuola pubblica a servizio dello sviluppo di forme di democrazia diffusa (Ueno, *infra*).

Lo snodo cruciale è la definizione dello spazio educativo come spazio di "cura" e di "reciprocità", significativamente connesso con le altre dimensioni dell'esperienza di vita individuale e collettiva, sulla base di una "visione innovativa della sfera pubblica e della democrazia nella scuola" (Ueno, *infra*).

Recuperando la nozione deweyana di "pubblico", inteso come "ciò che organizza l'azione sociale e media tra vita, sistemi sociali e spazio di azione", Ueno definisce lo spazio della scuola come spazio "pubblico", in cui la democrazia si definisce come "processo continuo in cui ricostruisce, riscopre, re-investiga e ricrea se stessa" (Ueno, *infra*).

Essa diventa quindi "un principio educativo" ma anche "la base delle politiche educative", consentendo di riconoscere come complementari "eguaglianza di esiti" ed "eguaglianza di opportunità" per tutti e per ciascuno e consente di ripensare l'educazione attraverso molteplici prospettive: assegnando valore all'apprendimento in funzione della ricostruzione e dello sviluppo sociale; ridefinendo gli spazi e le forme dell'apprendimento in chiave dialogica, interattiva, collaborativa e partecipativa; facendo uso di forme di esperienza estetica e di produzione artistica a servizio dell'apprendimento e dell'educazione; ricostruendo lo spazio di apprendimento come spazio di "cura" e di relazione intima e reciproca con altri soggetti;

promuovendo l'apprendimento sulla base di un ideale di "comunità democratica".

La proposta è quindi quella che si possa realizzare una trasformazione dei processi educativi "reinterpretando la relazione tra mondi della vita e sistemi sociali, fra libertà e uguaglianza, fra Stato e mercato" (Ueno, *infra*), al fine di determinare una efficace ridefinizione degli assetti politici e sociali.

Se la democrazia può essere intesa, deweyanamente, come spazio di comunicazione, condivisione e co-costruzione di esperienze e di significati, l'affermarsi delle nuove tecnologie della comunicazione e della informazione può minarlo alla radice, avverte infine Oliverio (*infra*). La sfida di una educazione alla o per la democrazia può quindi essere vinta solo se si riconosce nella democrazia come forma di comunicazione e di vita comunitaria un dispositivo educativo che possa sostenere "modi pedagogicamente fecondi di transazione con le nuove tecnologie" (Oliverio, *infra*).

Riconoscendo come elemento essenziale alla democrazia l'impegno euristico e indagativo, Oliverio evidenzia inoltre la necessità di promuovere "la coltivazione di abiti di pensiero critico", che riconoscano come condizione essenziale di un'autentica comunicazione in chiave democratica la possibilità del confronto con una pluralità di prospettive e punti di vista, che consentono di tessere sempre nuove trame di significati condivisi o condivisibili (*infra*).

Queste suggestioni appaiono particolarmente significative in uno scenario culturale e politico in cui si delinea l'affermarsi di una "politica della post-verità" (di cui è esempio evidente il processo che ha portato alla elezione di Donald Trump alla presidenza degli Stati Uniti), fondata su modelli di interazione e di discussione auto-referenziali, dicotomici, polarizzati e non sostenuti da una postura dialogica, critica ed euristica in merito agli oggetti e alle questioni di confronto politico in una prospettiva autenticamente democratica.

Educare alla democrazia o meglio attraverso la democrazia significa, allora, coltivare forme di "intelligenza sociale" (in senso deweyano) a sostegno di un "impegno congiunto in percorsi di indagine necessari per affrontare in maniera intelligente le problematiche sociali" (Oliverio, *infra*)[1].

Bibliografia

Avet, R., & Mialet, M. (2012), *Education et démocratie. L'expérience des Républiques d'enfants*, Paris: Champ Social Editions.

Bahmuller, C.F., & Patrick, J. (eds.) (1999), *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship: International Perspectives and Projects*, Bloomington: Eric.

1 Le curatrici desiderano ringraziare il dott. Stefano Maltese per l'intelligente opera di collaborazione nel processo di *editing* del presente *symposium*.

Barber, B. (1998), *A Passion for Democracy: American Essays*, Princeton: Princeton University Press.

Bessette, J. (1980), "Deliberative democracy: The majority principle in republican government", in R. Goldwin & W. Shambra (eds.), *How Democratic is the Constitution?*, Washington: American Enterprise Institute.

Biesta, G.J.J. (2007), "Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education", in *Teachers College Record*, vol. 109, n. 3, pp. 740-769.

Bohman, J., & Rehg, W. (1997), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, Cambridge, Mass: The MIT Press.

Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze: La Nuova Italia.

CE (2016), *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Civicus (2016), *The 2016 State of the Civil Society Report*, reperibile su http://www.civicus.org/index.php/en/socs2016, consultato il 30 settembre 2016.

Clark, I. (1999), *Globalization and International Relations Theory*, Oxford: Oxford University Press.

Cohen, J. (1997), "Deliberation and Democratic Legitimacy", in J. Bohman & W. Rehg (eds.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, Cambridge, Mass: The MIT Press, pp. 67-92.

Cooley, A. (2005), *Logics of Hierarchy. The Organization of Empires, States, and Military Occupations,* Ithaca: Cornell University Press.

Crouch, C. (2004), *Post-democracy*, London: Wiley.

Dahl, R. (1999), *La democracia.Una guìa para los ciudadanos*, Madrid: Taurus.

Dalton, R.J. (2008), *Citizen Politics: Public Opinion and Political Parties in Advanced Industrial Democracies*, London: Sage.

de Mennato, P. (1999), *Fonti di una pedagogia della complessità*, Napoli: Liguori.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 9, edited by J.A. Boydston, Carbondale-Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1980.

Diamond, L. (1994), *Nationalism, Ethnic Conflict, and Democracy*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Dobson, A. (2014), *Listening for Democracy: Recognition, Representation, Reconciliation*, Oxford: Oxford University Press.

Dryzek, J.S. (2010), "Rhetoric in Democracy: A Systemic Appreciation", in *Political Theory,* vol. 38, n. 3, pp. 319-339.

Fishkin, J., & Laslett, P. (2003), *Debating Deliberative Democracy*, New York: Wiley-Blackwell.

Foucault, M. (2004), *L'ordine del discorso e altri interventi*, Torino: Einaudi.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.

Freedom House (2016), *Freedom in the World, 2016*, reperibile su www.freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2016, consultato il 30 settembre 2016.

Giddens, A. (1994), *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*, London: Wiley.
Id. (1998), *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, London: Wiley.
Gorg, C., & Hirsh, J. (1998), "Is International Democracy Possible?", in *Review of International Political Economy*, vol. 5, n. 4, pp. 585-615.
Guttman, A., & Thompson, D. (2002), "Deliberative Democracy Beyond Process", in *Journal of Political Philosophy*, vol. 10, n. 2, pp. 153-74.
Haack, K. (2011), *The United Nations Democratic Agenda. A Conceptual History,* Manchester-New York: Manchester University Press.
Habets, I. (2015), "Liberal democracy: The threat of counter-narratives", in *European View*, vol. 14, n. 2, pp 145-154.
Held, D. (1995), *Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Stanford: Stanford University Press.
Hoskins, B. (2008), "The Discourse of Social Justice within European Education Policy Developments: The Example of Key Competences and Indicator Development towards Assuring the Continuation of Democracy", *European Educational Research Journal*, vol. 7, n. 3, pp. 319-329.
Huntington, S.P. (1997), "After Twenty Years: The Future of the Third Wave", in *Journal of Democracy*, vol. 8, n. 4, pp. 3-12.
Laclau, E., & Mouffe, C. (1985), *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*, London: Verso.
Merkel, W. (hrsg.) (2015), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*, Berlin: Springer.
Morin, E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Milano: Sperling & Kupfler.
Pharr, S.J., & Putnam, R.D. (2000), *Disaffected Democracies: What's Troubling the Trilateral Countries?,* Princeton: Princeton University Press.
Rancière, J. (1995), *La mésentente. Politique et Philosophie*, Paris: Editions Galilée.
Id. (2002), "Éclipse de la politique", in *L'Humanité*, reperibile su http://www.humanite.fr/node/265950, consultato il 30 settembre 2016.
Saward, M. (ed.) (2000), *Democratic Innovation: Deliberation, Representation, and Association*, London: Routledge.
Striano, M. (2016), "The Travels of *Democracy and Education*. A Cross-Cultural Reception History", in *Educational Theory,* vol. 66, n. 1-2, pp. 21-37.
TEIU (The Economist Intelligence Unit) (2016), "Democracy Index 2015: Democracy in an age of anxiety", in *The Economist Intelligence Unit Limited*, http://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=DemocracyIndex2015, consultato il 30 settembre 2016.
World Bank (1992), *World Development Report 1992: Development and the Environment*, New York: Oxford University Press.
Id. (1994), *World Development Report 1994: Infrastructure for Development*, New York: Oxford University Press.
Young, I.M. (2000), *Inclusion and Democracy*, Oxford-New York: Oxford University Press

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)