

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

Secretariat of Editorial Board:  
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

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

#### Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. 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), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), 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 Cambridge)

Web site: [www.civitaseducationis.eu](http://www.civitaseducationis.eu)  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE  
FORMATIVE, PSICOLOGICHE  
E DELLA COMUNICAZIONE



# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII  
Numero II  
Dicembre 2019

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](mailto: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](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

[www.mimesisedizioni.it](http://www.mimesisedizioni.it)

[mimesis@mimesisedizioni.it](mailto:mimesis@mimesisedizioni.it)

Isbn: 9788857565224

Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

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*

### EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
What Education for New Political Scenarios?	9
Quale educazione per i nuovi scenari politici?	11

### SYMPOSIUM

#### Anarchism and Education

<i>David Kennedy</i>	
In Search of a New Reality Principle:	
Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education	15
<i>Félix García Moriyón</i>	
A Libertarian, An-archist and A- <i>crata</i> Approach to Education	27
<i>Maria Miraglia</i>	
Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico	43
<i>Edoardo Puglielli</i>	
Michail Bakunin: l'istruzione integrale	67
<i>Orietta Vacchelli</i>	
Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile	83
<i>Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares</i>	
Remaking Education at Anarchist-inspired Alternative School	99
<i>Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli</i>	
L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità	113
<i>Luca Odi</i>	
Uno sguardo diverso.	
Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward	131

*Kevin J. Holohan*  
L'etica anarchica come fondamento di alternative educative 149

*Judith Suissa*  
Immaginari non statuali in educazione 169

#### ESSAYS – SAGGI

*Vito Balzano*  
Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive  
pratiche per un educare alla cittadinanza democratica 183

*Vittoria Bosna*  
L'educazione delle donne: un traguardo difficile da raggiungere.  
L'inchiesta del 1810: alcune riflessioni 197

*Angela Muschitiello*  
Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante  
per la trans-formazione dei legami familiari interrotti  
dall'alta conflittualità 207

*Fabrizio Pizzi*  
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti 223

*Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena*  
Riscoprire le “Piccole Scuole” di Port-Royal fra tradizione  
e innovazione pedagogica 245

#### BOOK REVIEWS – RECENSIONI

*Maria Romano*  
Galli della Loggia, E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto  
la sua scuola*, Venezia: Marsilio, 2019, pp. 240 265

Abstracts 271

# *Immaginari non statuali in educazione\**

Judith Suissa\*\*

## **Riassunto**

*Nel presente articolo mi concentro sugli immaginari statuali associati alla difesa dell'educazione pubblica. Sulla scorta delle idee di sfera pubblica, teoria anarchica e politica del movimento, argomento che in un mondo caratterizzato da livelli inediti e crescenti di migrazioni e spostamenti di massa, occorre un immaginario sociale nuovo, non statale. Esploro alcuni modi in cui tali immaginari possono svolgere un ruolo nel pensiero e nella pratica educativa.*

*Parole-chiave: educazione pubblica; politica del movimento; educazione politica; cosmopolitismo migrante.*

## I. EDUCAZIONE PUBBLICA E IMMAGINARI NON-STATUALI

Nell'immaginario politico che domina nella maggior parte delle discussioni sulla scuola, 'pubblico' (ad onta del fenomeno peculiarmente inglese delle *'public schools'* delle élite) è equiparato a educazione fornita e controllata dallo Stato. Le critiche della crescente mercantilizzazione dell'offerta educativa e il ruolo del settore imprenditoriale nella fornitura di servizi educativi vanno spesso di pari passo con la difesa delle scuole statali e locali chiamate a dar conto dal punto di vista democratico.

Un certo numero di teorici hanno obiettato alla netta distinzione concettuale ed empirica fra pubblico e privato quando si tratta dell'erogazione di educazione ai bambini, dimostrando come i servizi pubblici, inclusa l'educazione statale, sono stati "riarticolati" mediante il discorso della privatizzazione (cfr. Ball, 2007) ovvero come le scuole pubbliche funzionano a mo' di mercati privati – "luoghi in cui una narrazione unidirezionale di 'dati di fatto' rinforza l'individualismo, la competizione, l'aziendalizzazione sotto forma di merito, test e *business* scolastico" (Boyles, 2011: 433). Altri hanno messo in questione l'assunto che la fornitura privata, in quanto opposta a quella statale, sia necessariamente avversa alla giustizia sociale (cfr. Fran-

\* L'articolo è la traduzione di J. Suissa (2019), "Non-statist imaginaries in education", in *Forum*, vol. 61, n. 2, pp. 225-233. Traduzione italiana a cura di Stefano Oliverio.

\*\* University College London.

cis *et al.*, 2017), esplorando i modi in cui le aspirazioni per una maggiore eguaglianza e democrazia possano essere espressi e riflessi in un ventaglio di istituzioni educative private (cfr. Boyask, 2015).

Senza contestare queste analisi, voglio qui attirare l'attenzione su un altro aspetto dell'immaginario politico associato con l'assunto della centralità dello Stato, che si riflette nella difesa dell'educazione pubblica. In particolare, voglio considerare come il contemporaneo fenomeno della migrazione e spostamento di massa possa esigere un ripensamento delle cornici e teorie politiche che informano i dibattiti sulle *policy* in materia di controllo, fornitura e contenuto dell'educazione.

## 2. LA PEDAGOGIA PUBBLICA E LA SFERA PUBBLICA

Secondo le stime dell'ONU il numero di migranti internazionali ha raggiunto la cifra di 250 milioni nel 2017, crescendo rispetto ai 220 milioni del 2010 e ai 173 milioni del 2000. Secondo talune stime, questo numero può salire fino a 400 milioni entro il 2050 (cfr. IOM, 2010).

Ci sono diverse risposte pedagogiche possibili a tali questioni, a livello sia teorico sia pratico. A livello pratico, delle *policy*, si possono prendere misure per assicurare che il diritto dei bambini all'educazione, sancito dalla normativa internazionale sui diritti umani, sia garantito ai bambini migranti. In Inghilterra questo dovere si riflette nella legislazione concernente le autorità locali, che stabilisce:

Le autorità locali hanno il dovere di fornire adeguata educazione a tempo pieno a tutti i bambini in età di obbligo scolastico residenti nella loro area. L'educazione deve essere appropriata all'età del bambino, alle sue abilità e a ogni bisogno speciale che possa avere, indipendentemente dal loro status di migrante. [...] L'essere privo di documenti, ovvero avere un permesso di soggiorno che ricade nella condizione NRPF (*no Recourse to Public Funds*), non impedisce al bambino di avere accesso all'educazione (CCLC, 2017).

Queste risposte, benché importanti, non riconoscono, e ancor meno tentano di affrontare, i problemi politici più profondi sollevati dalla questione di come la realtà di un mondo di Stati e confini nazionali possa coesistere con la realtà di un massiccio e crescente fenomeno di migrazione. Sembra che concettualizzare 'il pubblico' e 'l'educazione pubblica' in modo da non fonderli con lo Stato possa essere una maniera feconda di iniziare a pensare a queste problematiche.

A livello teorico, un certo numero di autori hanno sviluppato delle descrizioni della pratica educativa come parte del tentativo di "rivendicare e rinvigorire la sfera pubblica" (cfr. Biesta, 2012). Gert Biesta, per esempio, ricorre all'opera di Arendt sull'azione come concetto politico al fine di sviluppare un'idea normativa e pratica di pedagogia pubblica, la quale, piuttosto che essere concepita come una forma di insegnamento e



istruzione ovvero come parte di un regime di apprendimento, attua “una forma dell’umano stare insieme [*togetherness*] caratterizzata dalla pluralità” (Ibid.: 694), attraverso la quale gli spazi e i luoghi educativi possono divenire pubblici.

Tuttavia, come hanno notato teorici della politica come Nancy Fraser e Seyla Benhabib, l’idea di ‘sfera pubblica’, sia nell’opera eponima originaria di Habermas sia nei successivi confronti critici con essa, è stata fin dall’inizio correlata con uno Stato territoriale. La difesa della sfera pubblica, che adempiva alle funzioni democratiche di efficacia e legittimità, era all’interno di quell’opera, “orientata alle prospettive di una democrazia deliberativa all’interno di una comunità politica limitata” (Fraser, 2007: 13), in cui il pubblico in questione era identificato con i cittadini dello Stato territoriale. L’opera più recente di Fraser è un tentativo di ripensare la nozione di sfera pubblica, preservandone le funzioni critiche in un mondo post-nazionale e transnazionale, in cui “l’equazione di cittadinanza, nazionalità e residenza territoriale è smentita da fenomeni quali le migrazioni, le diaspore, cittadinanze doppie o triple, appartenenza a comunità indigene e modelli di residenza multipla” (Ibid.: 16).

Analogamente, Benhabib (2004: 9) riconosce le tensioni e “i dilemmi della cittadinanza democratica in un mondo post-Westphaliano”, che non sono adeguatamente affrontati dai dominanti modelli di teoria politica che o, con Rawls, danno per scontato la cornice dello Stato-nazione o, con Habermas, hanno di mira un’espansione delle pretese universalistiche verso un modello di cittadinanza cosmopolitica, costituzionalizzata nella normativa internazionale. La questione, per Benhabib, è

[c]ome la voce democratica e l’autonomia pubblica possano essere riconfigurate, se facciamo a meno dei falsi ideali di una omogeneità del popolo e dell’autoctonia territoriale? Si può organizzare la rappresentanza democratica lungo linee che vadano oltre la configurazione dello Stato-nazione? (Ibid.: 27).

Come Benhabib (Ibid.: 6) commenta:

L’ironia degli attuali sviluppi politici è che, mentre la sovranità dello Stato nei settori economici, militari e tecnologici, è stata grandemente erosa, essa è nondimeno vigorosamente riasserita e i confini nazionali, benché più porosi, sono ancora lì a tenere fuori stranieri ed estranei. Le vecchie strutture politiche sono forse tramontate, ma le nuove forme politiche della globalizzazione non si vedono ancora.

Il linguaggio adoperato riguardo a cittadini, migranti, rifugiati e richiedenti asilo – invero le distinzioni stesse operate fra queste differenti categorie di persone –, nella misura in cui si riflettono nel discorso quotidiano popolare e politico, rinforza questo immaginario politico dello Stato come uno spazio sovrano, territorialmente limitato. I contorni concettuali di questo spazio sono inseparabili dalla domanda su chi è incluso e chi no.

Quali sono le implicazioni per l'educazione di questo immaginario – e delle tensioni articolate da Benhabib? C'è certamente molto che gli insegnanti possono fare, e molti lo stanno facendo, per rendere le classi inclusive e resistere ai tentativi delle autorità di attenersi a una sorveglianza e controllo [*policing*] dei migranti. Nando Sigona e Vanessa Hughes (2012), nella loro ricerca sui bambini migranti irregolari nel Regno Unito, descrivono come i docenti si sentano sempre più pressati a realizzare “compiti simili ai controlli dell'immigrazione” nelle loro interazioni con questi bambini.

Tuttavia la mia domanda è se, in aggiunta al rifiuto di realizzare questi compiti, o forse come sua parte, sia necessario un più radicale cambiamento, che possa sfidare l'immaginario politico dello Stato, in quanto esso è intrinsecamente connesso coi confini e con narrazioni di esclusione.

Benhabib (2004: 3), argomentando che “tutte le dichiarazioni di sviluppo di concezioni ‘post-Westphaliane’ della sovranità sono inefficaci, se non affrontano la regolamentazione normativa dei movimenti di popoli attraverso i confini territoriali”, ha suggerito un approccio a “nuove forme di politica democratica”, che combinino “moralità universale e federalismo cosmopolitico” in modo da negoziare la “relazione complessa fra i diritti alla piena appartenenza, la voce democratica e la residenza territoriale” (Ibid.: 10). In questo mondo con “confini porosi” e leggi internazionali che governano la naturalizzazione e la cittadinanza, Benhabib suggerisce che la sfera pubblica democratica immaginata di recente “dovrebbe essere intesa non come se fosse un dato armonico ma piuttosto come un processo di auto-costituzione attraverso lotte più o meno consapevoli di inclusione ed esclusione” (Ibid.: 27). La categoria rilevante in questo re-immaginare la pubblica sfera è ciò che Benhabib chiama “*politics of peoplehood*”.

### 3. LA SCUOLA E LO STATO

Possono educazione e scuola mettere in atto o promuovere questa “*politics of peoplehood*” per un mondo in cui non è più adeguato il modello dello Stato sovrano e l'ideale della sfera pubblica a esso collegato? Intendo suggerire che la nostra possibilità di farlo, in quanto educatori e teorici dell'educazione, è ristretta dal fatto che i nostri concetti e discorsi pedagogici sono ampiamente legati all'immaginario politico dello Stato.

Ho già rimandato ai modi in cui questo immaginario si riflette nel linguaggio su migrazione e cittadinanza. Tuttavia esso è rinforzato anche da dibattiti accademici e di *policy* sull'educazione, che tendono a procedere come se le sole due scelte disponibili fossero una difesa dell'educazione statale ovvero un appoggio di forme neoliberiste, mercatiste di fornitura privata di educazione (cfr. Suissa, 2014).

La tradizione della teorica anarchica, specialmente quella associata a pensatori come Colin Ward e Paul Goodman, offre modi diversi di concettualizzare e immaginare ‘il pubblico’. Ward, per esempio, nel riflettere sul contesto britannico del dopoguerra, con la lotta per il socialismo at-

traverso le elezioni e l'offerta di servizi pubblici universale e centralizzata, ha sostenuto che “abbiamo preso la strada sbagliata al welfare” (Ward, 2011: 276) e che la sinistra politica in Gran Bretagna “ha investito tutto il suo capitale di inventiva sociale nell'idea di Stato, sicché le sue tradizioni di auto- e mutuo aiuto sono state soffocate per mancanza di ossigeno ideologico” (Ibid.: 272). La tradizione anarchica è piena di esempi storici e proposte politiche di “altre vie al socialismo” (*Ibidem*), basate sull'autogoverno e il mutuo aiuto.

Voglio suggerire che questa tradizione di pensiero anarchico offre una ricca vena di pensiero riguardo ai generi di struttura e pratica politica che possono rendere possibile la fioritura della libertà umana e dell'eguaglianza in cui, come Benhabib (2004: 6) si esprime, “[l]e vecchie strutture politiche possono essere tramontate, ma le nuove forme della globalizzazione non sono ancora visibili”.

In questo mondo post-Westphaliano, siamo, dice Benhabib,

come viaggiatori che navigano in un territorio ignoto con l'aiuto di vecchie mappe, disegnate in un periodo diverso e in risposta a esigenze diverse. Mentre il territorio in cui viaggiamo, la società mondiale di Stati, è mutato, la nostra mappa normativa no (*Ibidem*).

Il progetto di Benhabib, come quello di Fraser, non è di offrire una nuova mappa normativa che rimpiazza la vecchia, ma “di contribuire a una migliore comprensione delle faglie salienti del territorio ignoto che stiamo attraversando” (*Ibidem*).

Tuttavia, voglio suggerire che forse noi *dovremmo* offrire una nuova mappa normativa e che gli spazi educativi possono essere luoghi in cui i suoi contorni possono essere sia esplorati sia definiti. La tradizione del pensiero e della pratica anarchica offre ricche risorse per criticare e reimmaginare la relazione fra processi educativi, relazioni sociali e strutture politiche, come ho argomentato altrove (cfr. Suissa, 2006; 2014; 2019). Analogamente, l'orientamento anarchico per un immaginario sociale non-statuale può offrire un prezioso promemoria sulle limitazioni di certe forme dominanti in cui si conduce la ricerca pedagogica e si fa filosofia e teoria dell'educazione.

Nel clima attuale, mentre vi è un importante lavoro da fare, col criticare il linguaggio delle politiche educative e le agende a esso sottostanti, è anche importante notare che, come David Graeber (2004: 9) ci rammenta,

[l]a nozione di *policy* presuppone uno Stato o un apparato di governo che impone la sua volontà agli altri. La *policy* è la negazione della politica [*politics*]: la *policy* è per definizione qualcosa di escogitato da qualche forma di élite, il che presuppone che essa sappia meglio di altri come si debbano condurre gli affari. Partecipando ai dibattiti sulla *policy* il massimo che si ottiene è di limitare i danni, dal momento che la stessa premessa è ostile all'idea di persone che amministrano i propri affari.

Nell'elaborare i contorni della “nuova mappa normativa” che possa affrontare le questioni politiche contemporanee, è anche importante riflettere sui concetti sottostanti che hanno informato le teorie politiche esistenti. Una sfida significativa alle nostre cornici teoriche dominanti è stata avanzata da Thomas Nail (2015a) nel suo lavoro sul significato storico e concettuale della “figura del migrante”. Per Nail la teoria politica moderna è stata dominata da un privilegiamento della stasi e dello Stato. Egli sostiene che, ad onta della crescita costante del numero di migranti, che costituiscono ora una percentuale di popolazione mondiale maggiore di quanto mai prima nella storia documentata, “la teoria politica deve ancora prendere questo fenomeno sul serio”. Farlo, argomenta, esigerebbe che la teoria politica “alteri i suoi presupposti fondazionali” (Nail, 2015b).

#### 4. POLITICA DEL MOVIMENTO

Assumere quella del migrante “come una figura primaria e costitutiva della politica” richiederebbe “un punto di partenza teoretico completamente nuovo che inizi non con la stasi e lo Stato ma con i più primari *movimenti* sociali che costituiscono lo Stato, come anche le alternative sociali che sorgono da quegli stessi movimenti” (*Ibidem*). Nail chiama questa cornice teorica “kinopolitica”. Piuttosto che iniziare con un insieme di cittadini pre-esistenti, la

kinopolitica comincia con i *flussi* di migranti e i modi in cui sono circolati e si sono sedimentati nei cittadini e negli Stati – e anche da come i migranti abbiano costituito un contro-potere e un'alternativa alle strutture statuali. In breve, la kinopolitica è la re-invenzione della teoria politica a partire dal primato del movimento sociale rispetto allo Stato (*Ibidem*).

L'opera di Nail va oltre il tentativo di Benhabib di superare “le crescenti incongruenze normative fra le norme internazionali sui diritti umani, particolarmente in quanto pertengono ai ‘diritti degli altri’ – immigrati, rifugiati e richiedenti asilo – e le continue affermazioni della sovranità territoriale” (Benhabib, 2004: 6). Laddove Benhabib mira ad articolare una versione del federalismo cosmopolitico kantiano, Nail nota che “il cosmopolitismo è il nome spesso preso dalle forze reazionarie degli Stati verso ‘l'includere’ i migranti” (Nail, 2015c) e suggerisce un immaginario alternativo di “cosmopolitismo migrante” “al fine di creare strutture sociali non-espulsive al di fuori di tali strutture di rappresentanza” (*Ibidem*). Tale immaginario si costruisce sulla figura del migrante come “il nome collettivo di tutte le figure politiche nella storia che sono state dislocate territorialmente, politicamente, giuridicamente ed economicamente come condizione dell'espansione sociale del potere” e colloca questa figura come “i veri fattori di movimento della storia e della trasformazione politica” (*Ibidem*).

Come documentato estesamente da James C. Scott nella sua opera, storicamente la forma politica dominante dello Stato è stata resa possibile, in ogni era, attraverso l'espulsione coatta e lo spossessamento politico di popolazioni che resistevano alla sua espansione e controllo. Nel comprendere questo processo, è importante notare come le narrazioni storiche dominanti della civiltà, che mettono al centro il progresso e la necessità dello Stato nazione, sono generalmente delle “favol[e] storic[he]” (Scott, 2009: 34), che offuscano “discontinuità, contingenza e identità fluide” (*Ibidem*). Riconoscere sia la parzialità di tali narrazioni sia il fatto che per la maggior parte della storia “vivere in assenza di strutture statali ha rappresentato la condizione umana standard” (*Ibid.*: 3) è cruciale per cogliere il significato della ‘figura del migrante’ e il modo in cui, come Nail si esprime, “ogni società ha le proprie illusioni di stasi” (Nail, 2015a: 13). Infatti, come Scott (2009: xiii) nota, “barbaro era un'altra parola che gli Stati usavano per descrivere ogni popolo non assoggettato e che si autogovernava”. In connessione con ciò, tale cambiamento di prospettiva ci consente di vedere come i migranti abbiano “prodotto alcuni effetti collettivi alquanto incredibili, che sono completamente fuori dei circuiti territoriali, statuali, giuridici e capitalisti del movimento sociale (società di schiavi e schiavi fuggitivi, collettivi di vagabondi e comuni di operai)” (Nail, 2015c).

La storia di tali movimenti e progetti sociali può giocare una parte importante nei nostri sforzi di immaginare, attraverso incontri educativi, le possibilità di forme non statuali di organizzazione sociale.

Adottare questa prospettiva alternativa della kinopolitica avrebbe alcune implicazioni per il pensiero e la pratica pedagogiche. Benché abbia suggerito, sulla scorta del pensiero anarchico, che è importante riconoscere le possibilità di forme non-statali di beni pubblici, fra cui l'educazione, ciò non equivale a invocare l'abolizione della scuola statale. In un'età in cui gli appelli a un 'arretramento dello Stato' sono generalmente allineati a un'agenda ideologica che difficilmente favorisce gli ideali di eguaglianza e cooperazione, difendere la scuola statale può essere uno dei modi in cui mitigare le peggiori ingiustizie di un sistema socio-economico strutturalmente iniquo. Questa concezione è in accordo con l'articolazione di una posizione sociale-anarchica, propria di Chomsky, attraverso la quale

gli scopi di un anarchico impegnato dovrebbero essere quelli di difendere alcune istituzioni statuali dall'attacco contro di loro, mentre si prova, al contempo, di far leva su di esse per aprirle a una più significativa partecipazione pubblica – e, in ultima istanza, a smantellarle nell'orizzonte di una società molto più libera, se si possono raggiungere le circostanze adeguate (Chomsky, 1996: 75).

La questione, allora, è come le scuole stesse – incluse le scuole statali – possano giocare un ruolo, tramite i loro programmi e il loro *ethos* nel ‘far leva per aprire’ queste istituzioni e favorire la capacità di immaginare alternative.

## 5. EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ED EDUCAZIONE POLITICA

Un modo ovvio attraverso cui ciò può essere conseguito è mediante una riconcettualizzazione complessiva del ruolo e del significato dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole. Il sistema scolastico statale è concettualmente e storicamente legato all'ideale di creare una sfera pubblica civica. Benché l'educazione alla cittadinanza divenne materia obbligatoria nelle scuole statali inglesi solo nel 2002, la nozione di educazione 'civica' è iscritta nella concezione stessa dei fini pubblici dell'educazione statale, nel senso che, come sostiene Kisby (2017), si può fondatamente farla risalire alla formazione dell'*Association for Education in Citizenship* nel 1934, come risulta chiaro da questa dichiarazione del recente *House of Lords Select Committee Report* (House of Lords, 2018):

Uno dei primi passi nel viaggio civico è il sistema educativo. L'educazione dovrebbe aiutare i giovani a divenire cittadini attivi, una volta che comprendono il loro ruolo all'interno della società e come operare per migliorarla.

Naturalmente, il concetto di cittadinanza, in quanto *status* legale e insieme di obbligazioni, è per definizione statutale. A livello teoretico, le discussioni sui fini dell'educazione alla cittadinanza tendono a dipendere dalla distinzione fra la tradizione repubblicana e quella liberale, con la prima più associata all'enfasi sulla cittadinanza attiva (cfr. Kisby, 2017; Oldfield, 1990; McLaughlin, 2000). Tuttavia, anche coloro che promuovono forme più partecipative di educazione alla cittadinanza, che enfatizzano l'idea di scuole come ambiti di impegno civico (Kisby, 2017: 8), sono per definizione legati a un immaginario politico statutale.

Se dobbiamo incoraggiare incontri pedagogici che contribuiscano a immaginare e articolare la 'mappa normativa' per un mondo in cui migrazione e movimento sono i tratti caratterizzanti del nostro paesaggio politico, il nostro pensiero educativo non può rimanere legato alla nozione di 'educazione alla cittadinanza'. Infatti, l'immaginario statutale che sostiene questa nozione non lascia alcuno spazio per riflettere su come gli Stati hanno storicamente costituito una compagine di cittadini [*citizenry*] attraverso l'esclusione e l'appropriazione o per immaginare altre, non statuali, forme di vita sociale e azione politica.

Inoltre, se i teorici e i professionisti dell'educazione sviluppano approcci al curriculum e alle *policy* in riferimento alle questioni della migrazione e dei rifugiati all'interno della cornice delle idee statuali di cittadinanza, le loro idee e pratiche politiche saranno focalizzate sui modelli del riconoscimento, dell'inclusione e della rappresentanza. Per quanto preziose nel contesto educativo, queste idee non offrono ideali autenticamente emancipativi di organizzazione politica per un mondo senza confini ovvero una forma di ciò che Nail chiama "cosmopolitismo migrante". Tali ideali, voglio suggerire, possono e dovrebbero essere centrali nelle iniziative di educazione politica progettate per confrontarsi con la realtà politica attuale.

La maggior parte degli autori in questo campo concordano sul fatto che l'educazione alla democrazia dovrebbe essere il fine principale dell'educazione alla cittadinanza. Il mio suggerimento che l'educazione alla cittadinanza sia rimpiazzata con una forma di 'educazione politica' più aperta e critica non è un appello ad abbandonare il progetto educativo di assicurare che i bambini comprendano i meccanismi dei nostri sistemi politici attuali e i valori democratici che li sostengono. È, tuttavia, un appello a garantire uno spazio, all'interno di tali progetti, per interrogarsi sulla questione se i nostri sistemi attuali stiano adempiendo la loro funzione democratica e per tenere aperta la possibilità di immaginare forme radicalmente differenti di vita sociale e strutture politiche.

Nell'analizzare a fondo le implicazioni di una nuova kinopolitica per l'educazione, c'è molto altro da dire circa possibili modi pratici di procedere. Per esempio, un impegno con le esperienze vissute di migranti e rifugiati è chiaramente un elemento vitale di ogni progetto educativo con questo orientamento politico. A parte il lavoro che molte scuole stanno già facendo per includere i bambini rifugiati, un buon numero di progetti contemporanei, come "vite di rifugiati" (cfr. [refugeelives.eu/](http://refugeelives.eu/)), offre ricche risorse per trattare l'esperienza e le storie dei rifugiati.

Se l'ampio tema del movimento e della migrazione nelle sue manifestazioni globali e storiche deve giocare un ruolo centrale nell'educazione politica, è anche importante concedere spazio all'idea che, nelle società neoliberiste post-industriali, caratterizzate dalla "politica della precarizzazione deliberata" (Bauman, 2000: 163), in un senso importante, come Nail (2015c) nota, "le persone stanno oggi iniziando ad avere più cose in comune coi migranti che con certe nozioni di cittadinanza (fondate su certi diritti sociali, legali e politici)".

Nel mondo di oggi, le questioni educative e politiche urgenti non sono solo questioni su come sistemare i non cittadini all'interno della società e di come lo *status* di cittadinanza debba e possa essere esteso o rinegoziato, ma su se sia possibile immaginare forme di organizzazione politica che non si costituiscano in termini di cittadinanza in quanto *status* di appartenenza a una comunità politica stanziale e territorialmente circoscritta.

Gli studiosi nel campo dei *migration studies* hanno notato che, al livello dei dibattiti sulle politiche nazionali e internazionali sulla 'crisi immigrazione', "non c'è al momento molta fiducia che le tre classiche 'soluzioni durevoli' (integrazione locale, ricollocamento e ritorno) possano affrontare la sfida nella misura necessaria" (Cohen & Van Hear, 2017: 494).

Cohen e Van Hear hanno sostenuto, in questo contesto, l'idea dell'esigenza di un pensiero radicale, utopico, e hanno iniziato a sviluppare la loro proposta di una possibile via per procedere innanzi. Tale pensiero radicale deve sicuramente implicare il fatto di esplorare l'idea di un mondo senza confini, un'idea che è stata sviluppata e difesa da teorici e attivisti. Se le scuole debbono giocare un ruolo in questo, tale idea dovrebbe, voglio sostenere, essere investigata da bambini e insegnanti in incontri pedagogici.

## BIBLIOGRAFIA

- Ball, S. (2007), *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*, London: Routledge.
- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Benhabib, S. (2004), “The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens”, paper presentato alla conferenza su “Migrants, Nations and Citizenship”, CRASSH (riprodotto per autorizzazione dell’autrice).
- Biesta, G. (2012), “Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere”, in *Social and Cultural Geography*, vol. 13, n. 7, pp. 683-697.
- Boyask, R. (2015), “The Public Good in English Public School Governance”, in *European Educational Research Journal*, vol. 14, n. 6, pp. 566-581.
- Boyles, D. (2011), “The Privatized Public: Antagonism for a Radical Democratic Politics in Schools?”, in *Educational Theory*, vol. 61, n. 4, pp. 433-450.
- Chomsky, N. (1996), *Powers and Prospects; Reflections on Human Nature and the Social Order*, Boston: South End Press.
- CCLC (Coram Children’s Legal Center) (2017), “Access to Compulsory Education for Migrant Children”, [www.childrenslegalcentre.com/resources/school-education-migrant-children/](http://www.childrenslegalcentre.com/resources/school-education-migrant-children/), consultato il 27 novembre 2019.
- Cohen, R. & Van Hear, N. (2017), “Visions of Refugia: Territorial and Transnational Solutions to Mass Displacement”, in *Planning Theory & Practice*, vol. 18, n. 3, pp. 494-504.
- Francis, B., Mills, M. & Lupton, R. (2017), “Towards Social Justice in Education: Contradictions and Dilemmas”, in *Journal of Education Policy*, vol. 32, n. 4, pp. 414-431.
- Fraser, N. (2007), “Transnationalizing the Public Sphere; On the Legitimacy and Efficacy of Public Opinion in a Post-Westphalian World”, in *Theory, Culture and Society*, vol. 24, n. 4, pp. 7-30.
- Graeber, D. (2004), *Fragments of an Anarchist Anthropology*, Chicago: Prickly Paradigm Press.
- House of Lords (2018), *The Ties That Bind; Citizenship and Civic Engagement in the 21<sup>st</sup> Century*, Report of the House of Lords Select Committee on Citizenship and Civic Engagement.
- IOM (Institute of Migration) (2010), *World Migration Report: The Future of Migration: Building Capacities for Change*, [publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2010\\_english.pdf](http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2010_english.pdf), consultato il 27 novembre 2019.
- Kisby, B. (2017), “‘Politics Is Ethics Done in Public’: Exploring Linkages and Disjunctions between Citizenship Education and Character Education in England”, in *Journal of Social Science Education*, vol. 16, n. 3, pp. 7-20.
- McLaughlin, T. (2000), “Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond”, in *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, n. 4, pp. 541-570.
- Nail, T. (2015a), *The Figure of the Migrant*, Stanford: Stanford University Press.
- Id. (2015b), “The Figure of the Migrant; An Interview with Thomas Nail”, in *Critical Theory*, [www.critical-theory.com/the-figure-of-the-migrant-an-interview-with-thomas-nail/](http://www.critical-theory.com/the-figure-of-the-migrant-an-interview-with-thomas-nail/), consultato il 27 novembre 2019.



- Id. (2015c), “On Destroying What Destroys You; An Interview with Thomas Nail”, in *Critical Legal Thinking*, [criticallegalthinking.com/2015/06/30/on-destroying-what-destroys-you-an-interview-with-thomas-nail/](http://criticallegalthinking.com/2015/06/30/on-destroying-what-destroys-you-an-interview-with-thomas-nail/), consultato il 27 novembre 2019.
- Oldfield, A. (1990), *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*, London: Routledge.
- Scott, J.C. (2009), *The Art of Not Being Governed; An Anarchist History of Upland Southeast Asia*, New Haven: Yale University Press.
- Sigona, N., & Hughes, V. (2012), “No Way Out, No Way In; Irregular Migrant Children and Families in the UK”, ESRC Centre on Migration, Policy and Society, University of Oxford, [www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/PR-2012-Undocumented\\_Migrant\\_Children.pdf](http://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/PR-2012-Undocumented_Migrant_Children.pdf), consultato il 27 novembre 2019.
- Suissa, J. (2006), *Anarchism and Education; A Philosophical Exploration*, London: Routledge.
- Ead. (2014), “Towards an Anarchist Philosophy of Education”, in D. Lewin, A. Guillerme & M. White (eds.), *New Perspectives in Philosophy of Education*, London: Bloomsbury, pp. 139-159.
- Ead. (2019) “Anarchism and Education Studies”, in C. Levy & S. Newman (eds.), *The Anarchist Imagination; Anarchism Encounters the Humanities and the Social Sciences*, Abingdon: Routledge, pp. 194-209.
- Ward. C. (2011), “The Welfare Road We Failed to Take”, in C. Wilbert & D.F. White (eds.), *Autonomy, Solidarity, Possibility; The Colin Ward Reader*. Edinburgh: AK Press, pp. 47-55.

*Finito di stampare  
nel mese di dicembre 2019  
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*