

## Processi culturali e formativi

La collana intende porre sotto analisi in chiave critica i processi culturali e formativi, mettendo in evidenza le trasformazioni della società occidentale e la funzione pedagogica dei meccanismi di riproduzione culturale nella prospettiva di un rinnovamento epistemologico e pragmatico-metodologico del sapere pedagogico e nella direzione di una formazione per tutta la vita. Il *focus* della ricerca è il processo formativo come oggetto di cui si intendono illuminare sia gli aspetti epistemologici e filosofici sia quelli scientifici, comuni all'apporto articolato delle scienze altre, prossime e anche tradizionalmente distanti dalla pedagogia. Il processo educativo si amplia e si specializza: la formazione secondo una relazione retroagente diventa processo in continua rielaborazione in linea con i cambiamenti costanti del suo soggetto di riferimento; la stessa formazione nella sua valenza pratico-operativa va a inaugurare l'apertura dell'indagine scientifica su nuove dimensioni biopsichiche e culturali dell'uomo talvolta trascurate dall'interesse delle discipline pedagogiche. Alla luce dei nuovi scenari sociali, la riflessione verterà sull'analisi dei temi e problemi della formazione umana, dei contesti contemporanei, della internazionalizzazione delle prospettive di ricerca educativa, dei "nuovi discenti", delle direttrici inter e trans-culturali tracciando il profilo di una pedagogia attenta ai bisogni formativi di tutti gli uomini e di tutte le donne come agenti attivi nella società.

Direzione  
Elsa M. Bruni

Comitato scientifico

Gaetano Bonetta, *Università di Chieti-Pescara*  
Franco Cambi, *Università di Firenze*  
Enza Colicchi, *Università di Messina*  
Michele Corsi, *Università di Macerata*  
Loretta Fabbri, *Università di Siena*  
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*  
Isabella Liodice, *Università di Foggia*  
Amélia Lopes, *Universidade do Porto*  
Alessandro Mariani, *Università di Firenze*  
Riccardo Pagano, *Università di Bari*  
Luigi Pati, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*  
Raquel Poy Castro, *Universidad de León*  
Bruno Rossi, *Università di Siena*  
Giuseppe Spadafora, *Università di Cosenza*  
Marinella Tomarchio, *Università di Catania*  
Simonetta Ulivieri, *Università di Firenze*  
Rosa Eva Valle Flórez, *Universidad de León*

Volume pubblicato con il contributo  
del Dipartimento di Scienze Filosofiche,  
Pedagogiche ed Economico-Quantitative  
dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

Collana: *Processi culturali e formativi*

Autore: Elsa M. Bruni (a cura di)

Titolo: Paideia. Classicisti al sud

ISBN: 978-88-6344-419-3

© Copyright by

Casa Editrice Rocco Carabba srl

Lanciano, 2016

Printed in Italy

# PAIDEIA. CLASSICISTI AL SUD

a cura di  
Elsa M. Bruni





*Dalla classicità alla cittadinanza*

di Elsa M. Bruni



## 1. *Cives-Civitas*

Il concetto di cittadinanza indica tradizionalmente la condizione di appartenenza di un soggetto all'interno di uno Stato nazionale, esplicita una condizione giuridica sotto la forma del riconoscimento di diritti e doveri che distingue il cittadino dallo straniero. La storia culturale di questo concetto è lunga, riflette nella sua costituzione e anche nei suoi sviluppi temporali il suo radicamento ad alcuni principi politici della civiltà occidentale. Innanzitutto il tratto distintivo del possesso della *politeia* ha rimarcato nella tradizione greco-romana-borghese un chiaro significato pubblico, indicando il ruolo del cittadino nella realizzazione e nel mantenimento della sicurezza della cosa pubblica.

L'uomo come essere politico sintetizza in questa lettura le regole dominanti del connubio assai stretto fra il cittadino e la sua *civitas* e, pur nelle variazioni delle realtà sociali, l'attenzione riservata al tema può dirsi una costante, anche principale, del mondo greco, romano fino ai giorni nostri.

Sulla centralità e complessità della questione era ben consapevole già Aristotele che al tema dedicò molte pagine e tutta la sua vita, ma in linea generale l'elaborazione culturale in

Europa ha sin dalle sue origini prestato un'attenzione che, da qualsiasi ambito disciplinare la si voglia leggere, sottolinea il richiamo alla dimensione educativa.

Cittadinanza ed educazione, in teoria e nella pratica, hanno viaggiato di pari passo fino a trovare in Rousseau e nella Rivoluzione francese una esplicitazione formale: sono i cittadini a fare la città!

Nello spirito della Rivoluzione francese la volontà generale come bene comune è in relazione con l'esercizio costante dell'individuo a vivere nei valori comuni, fino al punto di riconoscerli come suoi personali e come di tutti in egual misura. In generale, il connubio tra riflessione politica e riflessione pedagogica si consolida come tratto specifico della storia culturale occidentale e come matrice di una storia gravitante intorno alla necessità di pensare e organizzare una forma politica, una visione antropologica, un ordine sociale, un modello educativo.

La Tradizione e lo stesso Stato perseguivano la ricerca di radici comuni a cui aggrapparsi. Da qui è derivata la distorsione culturale che in alcuni periodi si è affermata come volontà di mantenere astratto, iconico e statico il legame con la Tradizione classica «come un *postulato* più o meno scontato».

## 2. *Noi e gli altri*

L'immagine del classico come atemporale e immutabile fa perdere la potenzialità allo stesso classico, suscitando la legittimazione di una visione eurocentrica, che vanta di essere superiore alle altre civiltà in virtù del saldo fondamento classico, ricalcando di fatto la frattura fra culture diverse. In questa accezione, il richiamo alla classicità come fattore della comune patria europea rinnova vecchie opposizioni praticate proprio in nome di una dichiarata superiorità culturale: si



riattualizza oggi l'antica opposizione fra Occidente e barbari, fra Occidente e altri, fra i cittadini propriamente detti (perché condividono etnia, cultura, lingua, colore, origini) e tutti gli "altri" che divergono dal modello.

E allora «è lecito ipotizzare che questa *reductio ad unum* della complessità delle culture antiche sia destinata a effetti devastanti, in quanto tende a banalizzarle e a svuotarle la cultura "classica" nel momento in cui ne dichiara la superiorità; a imbalsamarla in immobile icona proprio mentre essa sembra destinata a diventare il dominio di specialisti sempre meno numerosi e crescentemente scompare dall'orizzonte culturale dei cittadini»<sup>1</sup>.

Il timore di Settis della *reductio ad unum* ci indirizza verso quell'atteggiamento eurocentrico o eurocentrista che è facilmente constatabile nel modo in cui l'Occidente si è rapportato spesso al nuovo assetto policulturale che è andato assumendo. Di fronte all'altro si riaffaccia quel modo di guardare le altre culture da un punto di vista ritenuto centrale<sup>2</sup>. E soprattutto la presenza dell'altro fa riemergere il problema dello *status* e delle relazioni possibili di convivenza e di integrazione. Ma, incuriositi dalle affermazioni di Settis, seguendo le tracce del classico inteso come culla della cultura occidentale, ci accorgiamo che il mondo dei nostri nobili padri ci ha lasciato una preziosa lezione di cittadinanza nei contenuti e nei metodi. L'esempio dei valori e della *paideia* di coloro di cui ci vantiamo di essere eredi diretti e privilegiati ci aiuta a ripensare fra l'altro lo spazio del multiculturalismo, in cui i rigidi

---

<sup>1</sup> S. SETTIS, *Futuro del 'classico'*, Einaudi, Torino, 2004, p. 105.

<sup>2</sup> Sul "centrismo" e sull'"eurocentrismo" come fenomeni di natura intellettuale si rimanda all'analisi di R. BRAGUE, *Il futuro dell'Occidente. Nel modello romano la salvezza dell'Europa*, trad. it., Bompiani, Milano, 2005, pp. 197-211. L'Autore intende dimostrare che «parlare di "eurocentrismo" non è solo un falso; è il contrario della verità».

confini nazionali e culturali si sono modificati, in cui persone di diversa provenienza si trovano a vivere insieme, in cui è ancor più necessario garantire a tutti le condizioni per poter realizzare i propri percorsi di formazione umana e di costruzione identitaria. Proprio lo scenario odierno globale, infatti, associa il tema della cittadinanza all'impegno pedagogico quando conferma il compito prioritario di ripensare il fitto universo della formazione identitaria delle persone nella realtà politica e culturale come quella odierna che vive i problemi del rapporto con l'Altro, dei diritti di cittadinanza e dello *jus sanguinis*, degli atteggiamenti pregiudiziali e stereotipati, delle possibili opzioni di accoglienza e di rapporti di convivenza.

Per la pedagogia si tratta di assumere un ruolo di privilegiato interlocutore nella gestione della sfida culturale tesa a smantellare le categorie di un discorso e di pratiche consolidate e ideologiche. Magari attingendo al mondo valoriale delle radici. Per compiere quel necessario intervento di critica e ripensamento della stessa teorizzazione pedagogica di stampo moderno e per articolare una visione antropologico-educativa più realistica, più veritiera e meno idealizzata, più rispettosa dell'Uomo, considerato nella complessiva geometria delle sue componenti logiche e delle sue dimensioni "altre", inconscie-emotive-affettive.

E infatti a rafforzare tale obiettivo e a connotarlo pedagogicamente vi è la considerazione della complessità del concetto di formazione umana, legato intimamente all'itinerario della ricerca del senso del proprio esistere che ciascun individuo è chiamato a compiere e a cui non può rinunciare. Tale percorso interessa ogni individuo globalmente, ossia nella totalità della sua personalità, in quanto coinvolto giuridicamente e politicamente come titolare di diritti e doveri e psicologicamente per la posizione sociale, per la responsabilità e per il ruolo attivo che è chiamato a ricoprire all'interno dell'ordine sociale.

In questo senso, la cittadinanza è esigenza vitale nella società, ma è esigenza vitale soprattutto per il singolo: costituisce il tassello indispensabile per cercare di realizzare una società più degna di essere vissuta e più capace di rendere tutti gli uomini e le donne del pianeta degni di questo nome. È indubbio che essa dunque appaia come un progetto più che come uno stato di fatto. In linea con Habermas che ha parlato di «progetto incompiuto» e richiamando i paradigmi entro i quali si muove il discorso educativo, il concetto di cittadinanza oggi si carica di valenze strategiche in termini sociologici e pedagogici. In modo particolare, la relazione tra individuo e comunità, strettissima sin dai tempi più antichi, ha trovato fino all'Ottocento la migliore formula nell'idea di assoggettamento della persona all'unità organica che era appunto lo Stato. Così pure è indubbio che l'educazione spesso in passato abbia significato conformazione del cittadino per addestrarlo a ricoprire il posto che era "suo" nel quadro sociale.

L'identità politica e giuridica dell'individuo dipendeva dal suo radicamento nella società. E le istituzioni educative proponevano itinerari finalizzati ad allenare il soggetto, secondo la stratificazione della classe, a questo radicamento da cui dipendeva la stessa possibilità di integrarsi, di essere riconosciuto cittadino e di realizzarsi. Il declino della sovranità nazionale è uno dei fattori principali che hanno problematizzato il concetto dell'appartenenza e l'idea di cittadinanza, poiché ha spazzato la consueta ingegneria territoriale e poiché ha generato fenomeni di mobilità sociale e geografica dapprima sconosciuti o comunque limitati e controllabili.

Con le trasformazioni dei sistemi politici e sociali e la fluidità dei limiti la nozione di "appartenenza" europea non si addice più a connotare il legame politico di una persona con uno Stato-nazione poiché l'Unione Europea è appunto una confederazione la cui cittadinanza è complementare a quella delle singole Nazioni.

Il cittadino non vive esclusivamente il rapporto con lo Stato che è garante dei diritti civili individuali, ma ha uguali diritti delle persone della intera Comunità europea la quale per statuto proibisce qualsiasi discriminazione basata sulla nazionalità.

I vari documenti e, se vogliamo, l'intera esperienza del Novecento si muovono nella prospettiva di seguire le evoluzioni e le interconnessioni vissute dalle società europee e mondiali ed emergono proprio in seno alle società i principi di una cittadinanza planetaria che aspira a realizzarsi. D'altra parte, nei contesti multiculturali sono i concetti di individuo, di uguaglianza, di pari opportunità, di formazione che riposizionano al centro la questione della ricerca di paradigmi e di categorie per interpretare il rapporto con la tradizione e con i valori diversi da quelli occidentali, un rapporto che risulta esprimersi secondo un ventaglio di opzioni e di modi.

Il multiculturalismo per un verso e la fluidità delle strutture comunitarie dall'altro hanno intensificato le occasioni di conflittualità e hanno suscitato la *quaestio* educativa. Per un verso sperimentiamo quotidianamente l'incontro con l'altro e con le numerose differenze di identità e di culture, di abitudini e di comportamenti; per un altro verso, percepiamo di non disporre di una cultura che ci aiuti a gestire le inedite relazioni che spesso diventano fonti di contraddizioni e generano esiti distruttivi.

La cittadinanza planetaria richiede una cultura che possa comprenderla, favorirla e valorizzarla, che ne costituisca la base per la sua attuabilità. Un conto è il riconoscimento giuridico dei diritti di cittadinanza, un altro conto è la possibilità di esercitare gli stessi. Entrambi aspetti importanti, ma il secondo attira la nostra attenzione poiché è una questione intorno alla quale si è giocata e si gioca oggi a maggior ragione la storia dell'esistenza umana, tocca nel cuore i processi di costruzione personale che sostengono il senso di appartenenza e il riconoscimento reciproco.

### 3. *Paideia-Politeia*

Massimo Cacciari invocava la costruzione di una «sana cultura del conflitto» come «capacità di ascoltare contraddicendosi»<sup>3</sup>, cioè mettendo in discussione se stessi, le proprie convinzioni, il proprio punto di vista. Per compiere queste operazioni si invoca una cultura come condizione di formarsi nella relazione, vale a dire come condizione di crescere, pensare e agire *autonomamente e diversamente*, rifuggendo la logica dell'*aut-aut* e ponendosi nel solco di una ricerca continua, facendosi carico della difficoltà di «riconoscere che ogni autorealizzazione passa per l'autorealizzazione dell'altro»<sup>4</sup>.

Si realizza in questo ideale spazio “conflittuale” la combinazione dell'idea di *politeia*, come comunità di persone che hanno un certo *status*, all'immagine di *politeia*, come sistema di persone che si relazionano. Questo passaggio di sostanza apre la possibilità di una costruzione pubblica per gli stessi attori sociali che abitano e che vivono i problemi appunto presenti nell'attuale Europa, a partire dai suoi confini, dalla circolazione delle persone, dagli allargamenti continui, dalle strategie di appartenenza e di esistenza messe in atto dai suoi protagonisti.

Seguendo questo ragionamento, riflettere sulla cittadinanza conduce a trattare dei processi di formazione e di realizzazione umana, delle conseguenze e delle contraddizioni che su di essi genera la fitta trama dell'inclusione e dell'esclusione negli attuali territori. Essi, infatti, pur non configurandosi come entità geopolitiche dai confini delimitati e nitidi, sono nella realtà paragonabili a potenzialità in espansione, che

---

<sup>3</sup> Intervista a MASSIMO CACCIARI, *Sette, Corriere della Sera*, 8 maggio 2004.

<sup>4</sup> U. MORELLI, *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma, 2006, p. 21.

produce essa stessa ibridazioni e mondializzazione vivendone allo stesso tempo anche le conseguenze<sup>5</sup>.

Il tema incide sulla prospettiva pedagogica di pensare la formazione in contesti la cui cifra è la mobilità transnazione degli uomini, incide a maggior ragione sulla riarticolazione del discorso sui processi di conoscenza dei nuovi cittadini del mondo.

Di fronte alla cittadinanza planetaria Morin faceva appello alla rivoluzione del pensiero ed esponeva la complessità dei piani che la nuova idea di cittadinanza porta con sé. Certamente è stata propria la complessità del tema a relegare la trattazione su aspetti particolari e a insistere principalmente sul connotato normativo del problema nei termini del rapporto tra cittadini e stranieri.

In realtà la prospettiva che segue la ricerca in questo saggio è di segno opposto: partire dalla molteplicità dei livelli di analisi per declinarli pedagogicamente nella direzione di promuovere, in teoria e in pratica, la rilettura dei percorsi di educazione capaci di incoraggiare la partecipazione democratica in uno spazio allargato e di praticare l'esercizio di un pensiero plurale e costruttivo da parte di tutti, di chi si pone "dentro" i confini della cittadinanza e di chi è pregiudizialmente ritenuto "fuori" dagli stessi.

Pensiamo agli immigrati che sono "dentro" i confini europei, che nell'accezione tradizionale sono non-cittadini, ma

---

<sup>5</sup> Cfr. E. RIGO, *Europa di confine. Trasformazioni della cittadinanza nell'Unione allargata*, Meltemi, Roma, 2007. Nella *Prefazione* al volume, Étienne Balibar defisce l'Europa «produttrice, in questo senso, di "mondializzazione" oltre che esposta alle sue vicissitudini» per sottolineare come essa assomigli a «una macchina (dall'efficacia discutibile, ma non trascurabile) *all'opera nel flusso* dei movimenti di popolazione e dei cambiamenti di status (incorporazioni, residenze, naturalizzazioni, respingimenti...) a partire da un certo punto storico-geografico» (*Il diritto al territorio*, p. 16).

che di fatto sono attori della trasformazione delle nostre società e della ricostruzione del concetto stesso di cittadinanza.

Quest'ultima, infatti, è una costruzione o, meglio, è un progetto sperimentale che investe l'interesse politico e sociale e che interroga il sapere pedagogico nella elaborazione e diffusione di una inedita teoria e di una nuova pratica delle interazioni dei popoli che tengano insieme il valore positivo delle differenze e, insieme, la centralità per ciascun individuo di costruire un senso di appartenenza comune. Toccando solo superficialmente l'aspetto giuridico del tema e le diverse teorie politiche, il punto di partenza rilevante per la trattazione pedagogica è l'asimmetria delle due istanze, nazionale e universale, e la conseguente difficoltà di definire percorsi formativi interculturali.

Come si è detto, la cittadinanza giuridicamente richiama la contrapposizione delle posizioni degli stranieri e dei cittadini, vale a dire si fonda sulla distinzione dei diritti che vengono riservati agli uni e agli altri, in particolare sul riconoscimento del diritto a circolare liberamente e a stabilirsi sul territorio nazionale: «Gli ordinamenti giuridici, nazionali o sovranazionali, possono riconoscere i migranti come titolari di diritti della persona senza che, tuttavia, questa disuguaglianza fondamentale tra cittadini e stranieri venga meno»<sup>6</sup>.

Si deduce che gli spostamenti di persone oggi si realizzano all'interno di spazi che sono ancora organizzati e ripartiti secondo il modello moderno della sovranità nazionale. Così che si scorge una evidente contrapposizione tra il riconoscimento dell'eguale libertà e dignità morale di tutte le persone e le limitazioni alla libertà di circolare imposte attraverso i confini nazionali<sup>7</sup>. Secondo Dummet esiste una lacuna

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>7</sup> La letteratura internazionale sul dibattito è molto estesa. Qui è stata privilegiata la prospettiva liberale e sono stati considerati, in particolare, i contributi di Ann Dummet e Phillip Cole per le aperture

del diritto internazionale che, mentre riconosce il diritto di emigrazione (Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo), d'altra parte richiama l'ordine pubblico e la sicurezza che si traduce da parte degli Stati nel controllo e nella limitazione dell'immigrazione.

Si invoca la sicurezza nazionale e si dispongono misure per controllare il numero di immigrati ammissibili. In teoria il principio non è discusso, nella pratica tuttavia si attiva la discrezionalità degli Stati in nome della sicurezza e dell'ordine sociale<sup>8</sup>.

Stessa situazione oggi è ravvisabile per il diritto di asilo che, sebbene riconosciuto dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948, appare ancor più un diritto lacunoso<sup>9</sup>. Negli ultimi tempi il termine cittadinanza è divenuto uno dei più usati negli studi pedagogici come nucleo concet-

---

che assicurano alla riflessione educativa. Per una sintesi, si vedano A. DUMMET, *The Transnational Migration of People Seen in a Natural Law Tradition*, in B. BARRY, R.E. GOODIN (ed.), *Free Movement. Ethical Issues in the Transnational Migration of People and Money*, Pennsylvania University Press, Philadelphia, 1992, pp. 169-180; P. COLE, *Philosophies of Exclusion. Liberal Political Theory and Immigration*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2000.

<sup>8</sup> Riportando il punto di vista di Finnis, Enrica Rigo sintetizza che «L'obiezione più rilevante – formulata da quello che è probabilmente il maggiore esponente del giusnaturalismo contemporaneo – riguarda la considerazione che, mentre per il diritto di *emigrare* è facile individuare che ha il dovere di non impedirne l'esercizio, non è chiaro chi dovrebbe far rispettare la pretesa o garantire l'aspettativa di un corrispondente diritto a *immigrare*» (E. RIGO, *Europa di confine. Trasformazioni della cittadinanza nell'Unione allargata*, cit., pp. 44-45).

<sup>9</sup> Cfr. F. BELVISI, *Società multiculturale, diritti, costituzione. Una prospettiva realista*, Clueb, Bologna, 2000. Sulla questione dei rifugiati e sulle misure di integrazione si rimanda a M. CATARCI, *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, Franco Angeli, Milano, 2011.



tuale funzionale a dare risposte in termini educativi agli effetti della crisi delle relazioni sociali, una crisi che ha riguardato problemi di coesione sociale e che ha messo in luce il bisogno di nuove forme di organizzazione sociale e di pianificazione educativa. Traendo una prima conseguenza, ciò che emerge dalla panoramica scientifica internazionale è che il termine di cittadinanza, inteso come progetto e come utopia, non è univoco ma si presta a spiegazioni multiformi in base al contesto sociale e politico in cui si applica. La seconda conseguenza, che si inserisce pienamente nel discorso pedagogico, muove, più che dalla definizione del senso, dal fascio di questioni che compongono il raggio di azione della cittadinanza: essa riguarda la qualità di vita dell'uomo, dal momento che interessa i processi di identità personale e l'esercizio della stessa come appartenenza dell'individuo a una comunità, prima di tutto politica ma anche giuridica e sociale.

In questo senso parlare di cittadinanza necessita il coinvolgimento nell'analisi delle categorie di persona, di cittadino e dunque di vivere insieme. Ancora una volta appare chiaro il passaggio da una idea di cittadinanza come appartenenza e sottomissione alle regole sociali alla visione più centrata sulla persona e sui suoi diritti: infatti, «la condizione di cittadino trasforma gli "individui" in "comunità" nel senso che lo fa diventare persona politica, colui che partecipa alle decisioni che interessano la comunità e che, come tale, viene riconosciuto dalla società stessa; l'importanza del "politico" come spazio di azione consente quindi la trasformazione dell'individuo in cittadino»<sup>10</sup>. Essendo una costruzione che evolve nel contesto e in parallelo alle trasformazioni e alle rivendicazioni sociali, la cittadinanza è terreno pedagogico, costituisce una delle identità della per-

---

<sup>10</sup> S. GANDOLFI, *Educazione e conflitti sociali*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 106.

sona e presuppone il possesso e l'esercizio di determinate competenze<sup>1</sup>.

In particolare, è sempre più marcata la necessità, che è soprattutto responsabilità, di mediare fra le forme estreme del localismo e del globalismo per evitare le distorsioni e i rischi di irrigidimenti su posizioni troppo centrate sulla dimensione locale o troppo focalizzate sulle istanze universali.

Il medesimo ampliamento della cittadinanza potrebbe recare in sé i rischi sia dell'universalismo sia del relativismo, una fluidità eccessiva identitaria e la chiusura potenziale in forme omologanti o di chiusura nazionalistica. È chiaro che la realizzazione della cittadinanza, a maggior ragione nel presente momento storico, è l'esito di un complesso disegno pedagogico che guarda alla formazione di un pensiero plurale e di personalità democratiche capaci di armonizzare e negoziare fra i propri contesti culturali, il proprio mondo simbolico, i propri codici linguistici e gli universi valoriali di altre culture<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Sull'analisi della relazione fra cittadinanza e identità nei contesti multiculturali, si rimanda in particolare a W. KYMLICKA, *La cittadinanza multiculturale*, il Mulino, Bologna, 1999.

<sup>2</sup> Cfr. F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002, pp. 28-32.

## Indice

Premessa	5
<i>La modernità dei classici</i> di Elsa M. Bruni	9
1. <i>L'intimo dialogo con i classici</i>	11
2. <i>I classici fra storia antica e vita moderna</i>	23
<i>L'«ultimo dei presidi»</i> di Gaetano Bonetta	33
<i>Fra innovazione e tradizione. L'azione di organizzatore scolastico di F. Morgante e l'istituto magistrale di Vitto- ria dal 1984 al 1998</i> di Gaspare Tidona	41
“ <i>La scuola</i> ” di F. Morgante	49
1. <i>Tra Kafka e Don Chisciotte. La condizione del preside</i>	51
2. <i>Le ragioni per un biennio differenziato</i>	55
3. <i>È necessaria la collaborazione</i>	61
4. <i>Sulla valutazione</i>	64

<i>L'Altro, la relazione educativa, la ricerca di sé</i>	71
di Elsa M. Bruni	
1. <i>La relazione come problema educativo. Ieri e oggi</i>	73
2. <i>Il mondo delle differenze</i>	78
3. <i>La formazione dell'uomo</i>	81
4. <i>Educazione e integrazione. Il mito dell'«unità nella diversità»</i>	84
5. <i>La reductio ad unum</i>	91
6. <i>L'ospitalità tra ricerca di autenticità e riconoscimento dell'Altro</i>	94
<i>Il Professore legge i classici</i>	101
di F. Morgante	
1. <i>La Pia dantesca</i>	103
2. <i>La lettura di un titolo. Lucrezio: De rerum natura</i>	115
3. <i>Latino e greco</i>	120
4. <i>Il banchetto della vita</i>	124
5. <i>Chiosa dantesca: l'offizio di Minòs</i>	131
<i>L'idea di educazione come bene supremo</i>	137
di Elsa M. Bruni	
1. <i>Le origini</i>	139
2. <i>Il libero esercizio del pensiero</i>	145
<i>Gli inediti</i>	153
di F. Morgante	
1. <i>Eschilo</i>	155
2. <i>Eschilo a Gela</i>	164
<i>Dalla classicità alla cittadinanza</i>	173
di Elsa M. Bruni	
1. <i>Cives-Civitas</i>	175

2. <i>Noi e gli altri</i>	176
3. <i>Paideia-Politeia</i>	181
Nota biobibliografica	187

Progetto grafico, copertina e impaginazione  
*Carlo Spera*

Finito di stampare nel mese di luglio 2016  
da *Bibliografica*  
Castel Frentano (Ch)

per conto della  
Casa Editrice Rocco Carabba srl - Lanciano  
Variante Frentana C.da Gaeta, 37  
Tel. e Fax 0872.717250  
[www.editricecarabba.it](http://www.editricecarabba.it)  
e-mail: [info@editricecarabba.it](mailto:info@editricecarabba.it)