

Educazione e cittadinanza. Il punto di vista pedagogico

Giorgio Chiosso, Università di Torino

1. Una lunga storia	2
2. Diverse prospettive della cittadinanza.....	3
3. L'insorgere del modello della "scuola efficace"	5
4. Come formare coscienze capaci di cittadinanza attiva?.....	7
5. Formazione del carattere e virtù civica	8
6. Le tre "E" di Howard Gardner	10
7. Bibliografia.....	13
8. Letture per l'approfondimento	14

Giorgio Chiosso è Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Torino ove insegna Pedagogia generale e Storia dell'educazione. Oltre a coltivare interessi storico-educativi con particolare riferimento alla vita scolastica italiana tra Otto e Novecento, si è attivamente occupato di tematiche relative alle politiche dell'istruzione (dal 2001 al 2006 ha collaborato al progetto di riforma predisposto dal ministro Moratti) e ha recentemente pubblicato alcuni saggi sull'educazione e la pedagogia contemporanee (ved. *Teorie dell'educazione e della formazione*, 2004 e *I significati dell'educazione*, 2009).

1. Una lunga storia

Quella che oggi viene solitamente definita “educazione alla cittadinanza” è l’esito di una lunga storia nella scuola italiana. Essa fu introdotta per la prima volta in modo ufficiale nei programmi scolastici della scuola elementare del 1877 con la denominazione “Nozioni dei doveri dell’uomo e del cittadino”. Da allora in poi in vario modo e con varie intitolazioni la disciplina civica ha accompagnato generazioni di studenti. La dicitura più vicina a noi – e diretto antecedente dell’educazione alla cittadinanza – è quella del 1958 quando fu previsto, a fianco della storia, l’insegnamento dell’educazione civica.

Per lungo tempo l’insegnamento civico è stato impregnato di **valori nazionali**, diretta emanazione della stagione risorgimentale. Lo scopo era quello di trasmettere i sentimenti dell’appartenenza nazionale a generazioni di Italiani che faticavano a riconoscersi nello Stato sorto nel 1861. Tra le due guerre questa appartenenza si pervertì in forme **totalitarie, militaresche e nazionalistiche** in stretta contiguità con l’ideologia fascista. Negli anni ‘30 nelle scuole furono introdotti sia gli elementi di cultura fascista sia la cultura militare che avrebbero dovuto garantire la piena fascistizzazione della gioventù italiana.

Nel dopoguerra il punto di riferimento divenne la **Costituzione repubblicana**. Se si sfogliano i primi libri di testo per l’insegnamento dell’educazione civica usciti tra la fine degli anni ‘50 e l’inizio del decennio successivo (tra gli autori si annoverano intellettuali del calibro di Norberto Bobbio, Alessandro Galante Garrone, Giovanni Gozzer, Gesualdo Nosengo, per citare solo alcuni) si può facilmente constatare che l’insegnamento dell’educazione civica fu visto soprattutto nei termini di una lettura ragionata della Costituzione, come presentazione dei valori che la ispirano e come avviamento a uno stile di vita democratica.

Nonostante la generale condivisione circa la rilevanza di questo insegnamento, l’educazione civica – il fenomeno non è peraltro prerogativa soltanto dell’Italia, ma si presenta con caratteri diffusi – ha riscosso **risultati per lo più modesti** (Cavalli, 1999). Questo fatto sarebbe da collegare, secondo numerosi studi e soprattutto l’esperienza degli insegnanti, al suo costituirsi come una materia *sui generis*, incerta tra la dimensione disciplinare vera e propria e il costituirsi come un’esperienza trasversale nella quale s’intrecciano aspetti cognitivi, affettivi, motivazionali, in una parola conoscenze, valori e comportamenti o, se si preferisce il linguaggio pedagogico, aspetti specifici dell’“istruzione” e altri propri dell’“educazione”.

Pur tenendo conto di queste difficoltà e nella notevole varietà degli approcci che riflettono in oltre un secolo di storia idee diverse e talora anche contrastanti dello Stato, della politica e della laicità è possibile tuttavia cogliere anche una costante che si manifesta nel corso del tempo. Si tratta della convinzione che l’educazione del cittadino si debba svolgere nel senso dell’**introduzione a una storia, a una cultura, a una comunità sostanzialmente identitaria** e alle regole che governano la convivenza civile

e, a partire dal secondo dopoguerra, nell'orizzonte dei diritti universali imputabili alla persona. In questa prospettiva la cittadinanza si sostanzia di memoria, partecipazione solidale, riconoscimento dei principali diritti, da quelli personali e politici a quelli sociali e culturali.

Entro questa impostazione, alla scuola è stato costantemente assegnato un ruolo molto importante, concepita come **luogo primario di trasmissione culturale**, occasione di partecipazione a una comune tradizione, rispetto di un nucleo essenziale di diritti-doveri. In riferimento a queste finalità la scuola non è mai stata percepita come semplice luogo di "istruzione", ma ad essa è stata assegnata una **esplicita finalità "educativa"**. Di qui, sia detto incidentalmente, le battaglie ideali e politiche hanno contrassegnato la storia scolastica tra laici e cattolici, tra fautori della "libertà della scuola" e dei sostenitori della "libertà per la scuola", tra convinti assertori del primato formativo della cultura classica e non meno convinti sostenitori del valore educativo dell'istruzione tecnica e professionale.

2. Diverse prospettive della cittadinanza

Questa concezione relativamente lineare dell'educazione del cittadino è da qualche decennio sottoposta a una **profonda revisione** sia sul versante della nozione di cittadinanza e sia rispetto all'idea di scuola che sembra oggi prevalere.

Lo dimostra anche il variare terminologico con cui essa si presenta allo stato attuale della discussione: educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile, cittadinanza e Costituzione, ma anche con espressione anglosassone *civic education* (Corradini, Refrigeri, 1999; Santerini, 2001; Bertolini, 2003). Se disponessimo dello spazio necessario sarebbe interessante esaminare come dietro alle diverse espressioni stiano anche concezioni alquanto differenti di guardare all'educazione del cittadino. La varietà terminologica non è insomma casuale, ma è direttamente conseguente ai cambiamenti che stanno mettendo sotto tensione tanto l'idea di cittadinanza quanto quella di scuola.

Per quanto riguarda il primo aspetto, l'idea di cittadinanza deve fare i conti con alcuni fenomeni che percorrono, e travagliano, non soltanto l'Italia, ma tutti i Paesi occidentali: l'irrompere dei flussi immigratori provenienti dall'est e dal sud dell'Europa; i processi di globalizzazione non solo dei mercati, ma anche delle conoscenze, favoriti dai potenti messi di comunicazione a nostra disposizione; l'emergere, per contro, di spinte etnico-localistiche.

Non è difficile constatare che dietro queste profonde e sotto certi aspetti radicali sollecitazioni l'idea di cittadinanza oscilla tra interpretazioni alquanto diverse e, in alcuni casi, addirittura radicalmente alternative. Senza avere la pretesa di passare in rassegna la complessità del dibattito oggi in corso, è possibile individuare su queste tematiche tre principali tendenze.

Una prima posizione è quella che fa riferimento a **un'etica pubblica intorno ad alcuni "valori condivisi"** capaci di ispirare una circolazione sociale di atteggiamenti, comportamenti, abiti mentali coerenti con un ideale di

società desiderabile. Insomma una sorta di contratto etico, non statico, ma pragmaticamente rinnovabile, che consente di identificare non tanto il bene "in sé" quanto il bene "in relazione" ad un certo stadio evolutivo della società e dei sentimenti in essa prevalenti: cosa sia progressivo e che cosa no; cosa allarghi e favorisca la fioritura delle nostre opportunità di vita e che cosa no; cosa accresca la sofferenza o sprechi felicità e che cosa no; cosa faccia sì che le persone valgano e siano preziose e che cosa no; cosa ci permetta, come individui e vite separate, di riconoscere un comune destino e che cosa no (Viano, 2002; Maffettone, 2006).

La proposta dei valori condivisi mentre non rinuncia alla legittima tutela dei diritti individuali, al tempo stesso non rinuncia neppure a identificare quegli essenziali punti di riferimento in grado di dare un senso alla vita sociale, superando la frammentazione delle singole appartenenze identitarie. Essi sono ricondotti ad alcune idee regolative che, sviluppate tra il XVII e il XVIII secolo intorno al principio di libertà, si sono gradualmente affermate nella cultura occidentale.

Le opinioni in gioco e i contrasti di natura ideologica e politica trovano il loro limite nel riconoscimento di alcuni valori essenziali posti alla base stessa della convivenza umana come, ad esempio, quello di **democrazia** (Bobbio), di **giustizia** (Rawls), di **autonomia e integrità del soggetto** (Touraine), di **tolleranza** e così via. Si tratta di impostazioni etico-politiche che, a vario titolo e in vario modo, sono coerenti con il principio di un progetto educativo laicamente e razionalmente fondato nell'orizzonte suggerito da John Dewey nel 1934 con il suo celebre richiamo alla "fede comune" o, come oggi si dice, nell'ottica della "**religione civile**". È intorno a questo nucleo di valori che si è venuta delineando, per esempio, negli ultimi decenni l'ipotesi della cittadinanza europea.

Una seconda interpretazione della cittadinanza si svolge nell'insegna del **cosmopolitismo**. Di fronte al dilatarsi del mondo, al meticciamiento non solo delle persone, ma delle culture e delle tradizioni, insomma nell'era del post moderno e del relativismo culturale sul quale esso si basa, non ci sarebbe altra via che pensare alla convivenza in termini di capacità di **autocontrollo personale** più che di pratiche virtuose connesse ad un nucleo di valori civici. "Stare insieme" significa percepirsi come identità multipla accanto ad altre identità multiple. Soltanto questo gioco di riconoscimenti reciproci, in se stesso e negli altri, può fare emergere nuove idee di collettività e di cittadinanza sottratte sia al degrado di arcaiche appartenenze rigide e omologanti, sia al fascino di nuove appartenenze totalizzanti (Kumar, 2000; Bocchi, Ceruti, 2004;).

L'uomo del mondo globalizzato e della comunicazione totale non si sente vincolato a una tradizione o a particolari consuetudini. L'unico legame che sperimenta è quello del **valore dell'amicizia**, la manifestazione più alta e nobile della condizione umana, si sente **cittadino del mondo** e si unisce in **spirito di fratellanza** con tutti gli altri uomini.

La prospettiva di questo io errante – cittadino ovunque sperimenti l'autenticità di un'esperienza – ripropone nella cultura contemporanea l'esigenza espressa dalla cultura ellenistica di un'apertura al mondo e agli altri per meglio coltivare l'umanità in noi stessi. La possibilità di trovare soluzioni

adatte ai problemi aumenta in proporzione a quanto l'uomo è capace d'immergersi in un contesto più ampio e pluralistico. Il fatto di essere nati in una particolare comunità è un episodio del tutto casuale, poiché ogni essere umano sarebbe potuto nascere in qualsiasi luogo. Se ammettiamo questa verità, non possiamo permettere che le differenze di appartenenza etnica o di nazionalità, o perfino di genere, creino delle barriere tra gli esseri umani.

In forma speculare a questa posizione stanno le tesi di quanti invece reclamano il principio della **cittadinanza comunitaria** e cioè "incarnata" o "situata" in una rete di pratiche sociali: l'autodeterminazione costituisce certamente un inviolabile diritto dell'uomo, ma può essere esercitata con efficacia soltanto all'interno dei ruoli sociali e non prendendo le distanze da essi. La comunità rappresenta un bene intrinseco per tutti gli appartenenti e perciò le regole sociali non vengono vissute come una limitazione della libertà individuale, ma come accettazione di **vincoli solidaristici** che assicurano il perpetuarsi di una tradizione. Sandel ha scritto, ad esempio, che "insieme agli altri possiamo conoscere un bene che da soli non saremmo in grado di scoprire" (MacIntyre, 1988; Sandel, 1994).

La **tradizione** non è solo un insieme di valori oggettivi che si tramandano di generazione in generazione. Essa si configura anche e soprattutto come insostituibile **congegno pedagogico** in quanto apparato concettuale che giustifica i particolari aspetti rilevabili al suo interno e ai quali fornisce coesione sul piano normativo e su quello della fondazione ultima. La tradizione si pone, cioè, come un fondamento che poggia sul senso etico e la profondità storica dei rapporti che regolano (che hanno regolato) l'esperienza di un gruppo sociale (Borghesi, 2005). I cittadini sono i protagonisti di una storia che si è svolta prima di loro e che è destinata a svolgersi anche dopo. Essi sono perciò chiamati a garantire, per un verso, la **tutela dell'identità della tradizione** e a farsi responsabilmente carico, per un altro, di consegnare alle generazioni future in modo vitale il patrimonio di valori ereditato.

L'appartenenza autentica ad una comunità e dunque la cittadinanza si conquista e si svolge entro un orizzonte culturale, morale ed educativo (e non come un dato razziale o etnico come sostengono le teorie etnocentriche che costituiscono una deriva inquietante delle tesi comunitarie). La **narrazione e i maestri** svolgono, a questo riguardo, una funzione educativa primaria: essi riempiono di significati gli inevitabili interstizi che si insinuano in ogni ricostruzione del passato e illuminano l'opacità dei fatti con la luce di un senso complessivo.

3. L'insorgere del modello della "scuola efficace"

Anche la scuola è al centro di numerose sollecitazioni che ne ridiscutono il ruolo nelle società del benessere, tecnologicamente avanzate, impegnate in una competizione economica senza precedenti, nelle quali sembra in via di esaurimento la tradizionale funzione civile della scuola sorta tra Illuminismo e rivoluzione francese e sviluppatasi tra Otto e Novecento.

Questo modello si fondava su due principali capisaldi: quello dell'autoreferenzialità dei docenti e quello della centralità amministrativa.

Il primo si basava sulla convinzione che la scuola era innanzi tutto il luogo degli insegnanti in quanto depositari di una cultura da trasmettere con particolari caratteristiche. Insegnanti che dovevano rispondere del loro agire allo Stato. Gli Stati concepirono a loro volta i docenti come veri e propri "funzionari" garanti dell'ordine sociale, della pubblica moralità, di un sapere organico agli interessi collettivi che di fatto coincidevano con quelli dei ceti dominanti. Intellettualità e funzionariato s'intrecciarono a lungo come dimostra, per esempio, il fatto che per molto tempo, anche nei regimi liberali, la libertà di insegnamento fu riconosciuta soltanto a livello universitario.

Da solo questo principio non era tuttavia sufficiente. Esso aveva bisogno di una organizzazione amministrativa che lo sostenesse mediante criteri di lettura della realtà individuati in quelli e solo in quelli codificati nelle leggi dello Stato. Sulla base di tale rapporto con la realtà l'apparato amministrativo ne interpretava i bisogni e ne predefiniva risposte, attivando le dovute procedure per soddisfarli. Azioni anche legittime e utili finivano con l'irrigidirsi e assumere la fisionomia di regole rigide. Se questa organizzazione aveva la forza di moltiplicare in modo uniforme le opportunità educative essa scontava però il limite di perdere di vista la varietà e la complessità della realtà.

La scuola viene concepita sempre meno come un'esperienza innervata di "cultura disinteressata" volta alla formazione di un "uomo colto". Essa è piuttosto considerata una **leva per sostenere l'economia**, una grande opportunità di formazione di personale altamente qualificato e fornito di competenze flessibili da acquisire in stretto rapporto con le imprese.

Nel rapporto *Crescita, competitività occupazione. Le sfide e le strade da percorrere per entrare nel XXI secolo* del 1993, per esempio, la Commissione Europea sottolineava la necessità "di una maggiore integrazione tra il sistema scolastico, gli ambienti della formazione professionale e le imprese produttive", richiamava "l'esigenza di formulare politiche dell'istruzione e della formazione che tengano conto del mercato e dei bisogni produttivi locali" e prospettava l'utilità di creare una circolazione virtuosa "tra la formazione continua attivata nelle imprese e quella predisposta per i cittadini adulti". Questo documento è di incalcolabile portata storica perché costituisce il punto di riferimento per successivi documenti comunitari che via via hanno tracciato (in particolare i **documenti di Lisbona 2001**) alcune sostanziali linee comuni d'azione nel campo dell'istruzione e della formazione.

L'evoluzione più recente di questa ormai ventennale parabola nella quale s'intrecciano ragioni politiche, sociali, economiche e modelli di insegnamento/apprendimento è il paradigma della cosiddetta "**scuola efficace**" (*school effectiveness*, Normand, 2006; Cobalti, 2007). Con questa espressione si intende un modello scolastico giudicato socialmente più o meno accettabile in rapporto alla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici e produttivi e, di conseguenza, rispetto alla **spendibilità pratica degli apprendimenti**. Essi, a loro volta, vengono definiti soprattutto dal livello di **padronanza delle competenze** raggiunte dagli studenti, "misurate" mediante l'adozione di particolari metodologie di rilevazione delle prestazioni.

In questa sorta di **“ideologia della professionalizzazione”** (Laval, 2003) che ha accompagnato il passaggio tra i due secoli, si è verificato un doppio fenomeno. La scuola ha visto, d’un lato, accrescere le sue responsabilità non solo rispetto alla sua cosiddetta “produttività” interna e, più in generale, nei confronti dell’economia dei diversi Paesi. Ma nel medesimo tempo ha perduto la sua tradizionale centralità di luogo di apprendimento culturale insidiata in specie dai mezzi di informazione globale e dal loro impiego personalizzato. Non va infine sottolineato il fatto che la scolarizzazione lunga e non più selettiva ha finito per ridimensionare il **ruolo della scuola come opportunità di ascesa sociale** (Duru Bellat, 2006).

Alcuni studiosi si stanno seriamente interrogando su quale potrebbe essere il destino della scuola nei prossimi decenni e alcuni non esitano – forse esagerando – a immaginarla soltanto come un luogo nel quale certificare un certo numero di competenze acquisite in vario modo.

4. Come formare coscienze capaci di cittadinanza attiva?

È precisamente all’interno di questo complesso contesto in pieno movimento che si situa oggi il dibattito sull’educazione del cittadino. Da una parte ci troviamo in presenza di uno scenario di teorie civiche variamente modulate, dall’altra si tratta di fare i conti con una **scuola ridimensionata** rispetto ad alcuni suoi spazi tradizionali di azione, sollecitata a configurarsi sempre più come un **luogo “neutrale”** di apprendimento e **“misurata”** allo scopo di renderla più efficace e più economica. In una parola più funzionale alle esigenze dell’economia che alle ragioni del senso da attribuire all’identità personale e a quella collettiva. Non è un caso che i principali protagonisti dei dibattiti scolastici non siano più, come in un passato neppure troppo remoto, politici, filosofi e pedagogisti, ma **economisti, esperti di management, studiosi di statistica e di valutazione**.

Sul versante delle teorie civiche l’agire politico si misura con questioni di ampia portata. Basta pensare a temi come la **natura della democrazia** (semplicemente procedurale o finalizzata a perseguire il bene comune? a dimensione locale o universalista?), la **partecipazione dei cittadini entro lo spazio pubblico** (individualistica o solidaristica?), il **rapporto tra universale e particolare** (cosmopolitismo o localismo?), per citarne soltanto alcuni.

Se si intende, tanto per fare un esempio, perseguire il progetto di una società nella quale convivono pacificamente e costruttivamente diverse culture e differenti stili di vita, le strategie educative dovranno puntare a promuovere la formazione di personalità capaci di dialogo, disposte a confrontarsi con la diversità, a mettere in discussione stereotipi e luoghi comuni. Se prevale invece lo scopo di tenere alta la dimensione identitaria di una società o di un gruppo, l’educazione sarà ispirata a sentimenti come il senso di appartenenza, la fedeltà alle radici etniche e culturali, il patriottismo contro tutto ciò che appare estraneo a una tradizione consolidata.

Mi limito a segnalare la complessità della questione “cittadinanza” e, conseguentemente, della definizione dell’insegnamento civico nella scuola. Non

spetta alla pedagogia indicare **quale cittadinanza sia preferibile**, naturalmente a condizione che questa si realizzi entro un sistema democratico. Il **compito della pedagogia è più limitato**: essa indaga attraverso quali conoscenze ed esperienze si possano promuovere **cittadini attivi, costruttivi, forniti di senso critico**. Le annotazioni che seguono sono perciò condotte soprattutto dal punto di vista della **crescita umana del soggetto** che attraverso un lungo percorso evolutivo – naturalmente non solo scolastico e sociale, ma anche e soprattutto familiare – sviluppa le proprie capacità, matura la propria identità e si prepara a diventare una persona ben socializzata.

In che modo, si chiede il pedagogista, è possibile sostenere la formazione di coscienze capaci di “vita buona” entro una società plurale, multireligiosa, segnata più dalla differenza che dalla identità e dunque entro un ampio spettro di modelli e stili di vita?

Se la riflessione pedagogica si nutre, come spesso le è rimproverato, di una componente utopica di un ambizioso e talora un po’ idealizzato **“dover essere”**, bisogna anche riconoscere che attraverso di essa si gode il non secondario pregio di concorrere a penetrare il profondo enigma dell’educazione dal punto di vista non soltanto delle regole sociali o dell’adulto educatore, ma in primo luogo a partire **dalla realtà della persona** in formazione. È questa la sfida/rischio dell’educazione: **scommettere sulla libertà** perché “ciò che non è ancora, possa essere”, pensare al bambino e al ragazzo come a un’esperienza da far crescere più che da incanalare precocemente entro binari precostituiti, **introducendolo nella realtà** e insegnandogli a confrontarsi con essa (Giussani, 2006).

Si tratta di un punto di vista, dunque circoscritto, ma forse più necessario oggi di ieri in una temperie culturale nella quale il prevalere del paradigma della razionalità empirica e tecnologica tende a espellere come non “scientifico” tutto ciò che non vi appartiene, dalle emozioni ai sentimenti, alla qualità delle relazioni interpersonali.

5. Formazione del carattere e virtù civica

Visto dunque in questa prospettiva, il possibile circuito virtuoso tra cittadinanza e scuola va ordinato con il ricorso a strategie educative ispirate più alle **pratiche della formazione del carattere** che a quelle elaborate soltanto sulla base delle categorie socio-politiche. Formare il carattere significa infatti provarsi nella **disciplina di sé**, esercitarsi nell’esercizio del **senso di responsabilità** personale e sociale, fornirsi di abiti mentali capaci di **senso critico** e disponibili a confrontarsi con le leggi della **coscienza interiore**. Etzioni ha icasticamente definito il carattere come la disposizione “a fare cosa è giusto e a evitare cosa è sbagliato”.

La necessità di riconoscere il diritto di un carattere vissuto come libera espressione delle possibilità di ciascuno trova il suo criterio regolatore nei vincoli posti dalla realtà. Un cittadino “di carattere” non è soltanto tollerante e interessato a salvaguardare i propri margini di libertà, ma è prima di tutto una

persona che sa dare **un significato proprio alla realtà** nella quale si trova e sa agire in modo conseguente (Naval, Herrero, 2006). Solo sostenendo i giovani a farsi una **ragione del loro esistere** nel mondo e del senso della vita sociale e capaci di perseguirli con determinazione, si possono evitare i rischi dell'intellettualismo etico che si affida, talvolta un po' illusoriamente, alla forza della razionalità dei valori.

A qualche lettore queste annotazioni pedagogiche possono sembrare viziate da una buona dose di moralismo e affidate al semplice buon senso degli educatori. Ma non sono soltanto i pedagogisti a prospettare a congiungere la dimensione del sé esistenziale e la qualità della cittadinanza. Fondamentali apporti nella medesima direzione giungono anche dalle riflessioni dei politologi, giuristi, sociologi ed economisti che hanno rilanciato negli ultimi anni il **valore educativo della nozione di "virtù civica"**.

La virtù civica oltrepassa il principio del valore condiviso perché non si limita alla registrazione di uno spazio di agibilità politica, ma coinvolge in prima persona il cittadino nell'esperienza della socialità civica. Le virtù civiche non sono in concorrenza con i compiti propri delle fedi religiose, né sono espressione di una particolare ideologia e neppure "sono ideali che possano essere realizzati solo da uomini straordinari il che ha, per conseguenza, un secondo sgravio: le virtù civiche non richiedono troppo al cittadino comune e non pretendono che questo diventi una persona del tutto nuova" (Höffe, 2007, pp. 137-159).

Rilanciata alcuni anni orsono dalla cultura neo repubblicana anglosassone nella mischia politica quale terza via tra *liberals* e comunitari, la nozione di virtù civica si è poi estesa in diversi ambiti della vita sociale e si è associata spesso a un'altra classica categoria, quella di **"vita buona"**, sconfinando rispetto all'originaria definizione del concetto. Si potrebbe riassumere la nozione di virtù civica come la capacità dei cittadini, per un verso, di **sacrificare il proprio interesse per il bene comune** e, sotto un altro aspetto – per dirla con la suggestione di Hannah Arendt –, come una esperienza di partecipazione entro uno "spazio pubblico" segnato dal reciproco riconoscimento.

Ernst Wolfgang Böckenförde, uno dei più autorevoli giuristi tedeschi, è arrivato a ipotizzare, già qualche anno orsono, che la sopravvivenza delle democrazie occidentali sarebbe legata alla disponibilità di "energie vitali" da cercare al di fuori delle istituzioni e, in particolare, nei **comportamenti virtuosi dei cittadini**. Amartya Sen, premio Nobel per l'economia nel 1998, a sua volta, ha proposto di integrare la tradizionale categoria di sviluppo economico con quella di sviluppo umano. L'approccio basato sullo sviluppo umano poggia infatti su una visione molto ricca della persona e non solo su aridi indicatori, assunta nella sua complessità multidimensionale e multirelazionale, strutturata nei requisiti di **libertà, uguaglianza, solidarietà**.

In una parola anche Sen per definire la "vita buona" si affida alla possibilità dell'individuo di vivere esperienze o situazioni a cui egli attribuisce un **valore positivo**. Il benessere non consiste quindi solo nella possibilità di nutrirsi, avere una casa adeguata e una giusta disponibilità di beni, ma anche essere nel rispetto dei propri simili, nella partecipazione alla vita della comunità, nella condizione di passioni e valori.

È comune a questi spunti la convinzione che la stabilità di una società non dipende soltanto dal buon funzionamento delle istituzioni, dall'onestà della classe dirigente, dalla capacità di emanare leggi giuste, ma anche dalle virtù civiche dei cittadini. L'efficacia delle norme è direttamente proporzionale alla costituzione morale delle persone e cioè alla loro struttura motivazionale interna, prima ancora che a sistemi di *enforcement* esogeno. Non c'è convivenza civile al di fuori delle leggi legittime e la virtù civica è il sentimento che assicura che, contro ogni rischio di arbitrio, questo sia possibile.

Otfried Höffe ha parlato delle "virtù civiche" come di veri e propri **"elementi costitutivi dell'integrità democratica"** e le ha elencate in una lista che include sentimenti come il **coraggio civile**, il **senso civico** e quello di **appartenenza**, la **capacità di esercitare la giustizia** e la tolleranza e di agire su se stessi in termini di **temperanza, prudenza e controllo delle proprie emozioni** (Höffe, 2007, p. 157). Javier Peña, mentre preferisce parlare di "virtù civica" al singolare, ne ha individuate le caratteristiche intorno a sette comportamenti virtuosi: la prudenza nei giudizi, la partecipazione alla vita pubblica, la solidarietà verso gli altri, lo stile tollerante, il senso della giustizia, l'esercizio della responsabilità personale e di quella sociale (Peña, 2003, pp. 81-105)

Altri hanno richiamato la "filosofia del dono": la virtù civica non sarebbe altro che il manifestarsi del triplice comportamento del dare-ricevere-ricambiare, ovvero della sfera della reciprocità generalizzata (Bruni, Zamagni, 2003). Altri studiosi ancora – con più manifeste finalità pedagogiche – come Concepción Naval, nel rifarsi all'interpretazione aristotelica delle virtù sociali hanno situato la nozione di virtù civica sullo sfondo della formazione dei grandi sentimenti dell'uomo morale: la **dignità personale**, la **pietà**, la **gratitudine**, l'**impegno a riparare il male** eventualmente provocato, l'**onestà intellettuale**, l'**accettazione dell'autorità legittimamente costituita** (Naval, 2002, pp. 53-79).

Nel concludere la sua riflessione sull'indebolimento della virtù civica e sulla conseguente erosione del capitale sociale negli Stati Uniti Robert Putnam ha ricordato come molti filosofi (da Aristotele a Rousseau, da James a Dewey) hanno "iniziato a discutere dei problemi del civismo partendo dall'educazione dei giovani", individuando le virtù, le abilità, le conoscenze, le abitudini fondamentali per diventare cittadini a pieno titolo. Secondo lo studioso statunitense è giunto il momento ritessere il filo dell'impegno civico tra i giovani perché se ad essi non è imputabile il declino del capitale sociale (responsabilità che spetta ai loro genitori) "è dovere degli americani di ogni età riaccendere l'impegno civico nella generazione che diverrà maggiorenne agli inizi del XXI secolo" (Putnam, 2004, p. 470).

Non sono che pochi esempi tra i tanti possibili che documentano come nelle virtù civiche s'inverano, oggi come ieri, quei principi di lealtà e solidarietà che da sempre garantiscono solidità alla vita della *polis*.

6. Le tre "E" di Howard Gardner

Considerato dal punto di vista pedagogico alla nozione di virtù civica va riconosciuto un duplice pregio. D'un lato, quello di evitare che l'educazione alla cittadinanza sia confinata entro pratiche didattiche di tipo intellettualistico, e cioè circoscritta nell'orizzonte del puro e semplice apprendimento di norme e principi; dall'altro, quello di concepirla come un processo dinamico che si costituisce come una progressiva implementazione del senso del dovere in controtendenza con una realtà nella quale è spesso esorbitante la rivendicazione dei diritti.

Non basta conoscere le regole della convivenza, bisogna attuarle anche quando vanno contro i nostri interessi. **Senza doveri neppure i diritti hanno pieno corso.** La valorizzazione del senso del dovere civile costituisce infatti il miglior modo per riscoprire il significato dei diritti umani. "Il dovere esprime, infatti, la capacità dell'individuo di scegliere i valori che guidano la sua vita. Grazie al dovere, e solo grazie ad esso, l'individuo diventa padrone sé, o almeno della sua vita interiore" (Viroli, 2008, p.12). Soltanto il **presidio del dovere** garantisce che i diritti siano espressione di **autentica libertà** e non si traducano in odiosi privilegi.

Come è possibile trasferire questi principi in piani di intervento scolastici? Come tradurre la nozione di virtù civica in esperienze educative nella scuola?

Howard Gardner, lo psicopedagogo statunitense, professore presso l'università di Harvard, molto noto in campo educativo per la sua teoria sulle intelligenze multiple, intervenendo recentemente alla IX Conferenza internazionale promossa dall'Osservatorio internazionale della democrazia partecipativa (Oidp), con la lezione *Giovani e partecipazione nella vita politica*, ha illustrato una sua interessante tesi. Partecipazione e cittadinanza si attiveranno tramite l'applicazione di una regola semplice – ha detto Gardner, citando come esempio personalità quali Luther King, Mandela, Suu Kyi e Gandhi – Quella delle tre "E": *excellence, engagement, ethics*, che stanno a significare rispettivamente: la **conoscenza delle regole del vivere civile**, **l'impegno a mettersi in gioco** in prima persona e a **prendere la giusta decisione**, anche quando ciò non corrisponda al proprio interesse.

Proviamo a svolgere l'indicazione di Gardner. Il primo passo verso la virtù civica consiste nella **conoscenza della vita pubblica** nelle sue diverse manifestazioni: giuridiche, storiche, politiche. Non si sottolineeranno mai abbastanza la necessità di perseguire questo obiettivo con la massima determinazione e la responsabilità della scuola in questo ambito. Anche se l'azione della scuola non ha più la forza di un tempo, essa continua tuttavia a esercitare una insostituibile funzione culturale al servizio dell'istruzione, dell'informazione, della trasmissione dell'eredità del passato. Soltanto mediante una buona formazione culturale generale affiancata dalla conoscenze relative alla vita politica e dalla costruzione del senso critico personale si possono gettare le basi per diventare un cittadino attivo e cioè capace di partecipare alla vita sociale da cittadino e non da suddito o da semplice consumatore.

I documenti elaborati a livello internazionale in materia di *civic education* entrano in maggiori dettagli suggeriscono in particolare la formazione di quattro competenze: la **padronanza delle fondamentali conoscenze di tipo giuridico e politico**; la **capacità di orientarsi nei processi sociali e**

culturali del nostro tempo; il **rispetto delle regole** proprie della vita associata; la **conoscenza dei principi e dei valori** su cui si basano i diritti inalienabili degli uomini. Di qui la promozione di competenze sociali attive che si possono sperimentare anche nel microcosmo della classe: la **capacità di ascoltare gli altri** e di **discutere senza prevaricazioni**, di **risolvere i conflitti** in modo democratico, di **rispettare le norme** che garantiscono a tutti i medesimi diritti.

Queste competenze rischiano tuttavia di restare a un livello formale e del tutto esteriore se non sono sostenute dalla nozione di **bene comune** da cui derivano. Il bene comune non è dato semplicemente dalla massimizzazione dei progetti individuali che possono essere perseguiti senza interferire l'uno con l'altro nella assolutizzazione del principio della libertà di scelta individuale, bensì dall'impegno dei vari soggetti in opere comuni, costruendo e rinsaldando rapporti solidali di comunità (Alici, 2007; Caselli, 2009).

La conquista della "vita buona" – e di conseguenza le azioni formalizzate e non volte a promuoverla – non si esaurisce nella sola azione scolastica. Esse sono infatti parte di una funzione sociale diffusa e trasversale che chiama in causa i diversi attori e i diversi ambiti in cui essi operano, ciascuno con i propri ruoli, valori, specificità, accomunati dalla ricerca di complementarietà e sinergie sul terreno della socialità, relazionalità, reciprocità.

Di qui la necessità che la terza "E" gardneriana – e cioè l'impegno attivo – si svolga entro una **socialità più ampia di quella scolastica e familiare**. Si tratta, in particolare, di proporre ai giovani esperienze utili per "provarsi" in iniziative di **cittadinanza attiva** mediante iniziative di vario genere e da svolgere in ambiti diversi come, per citare solo qualche esempio, il **volontariato**, la **tutela ambientale**, la **promozione culturale**, la partecipazione a varie forme di **associazionismo**.

Sono ben consapevole che esistono rischi oggettivi nella certificazione a fini scolastici delle attività svolte al di fuori della scuola, non sempre coerenti con le finalità ufficialmente dichiarate oppure gestite in modo talora disinvolto. L'esperienza suggerisce di procedere perciò con molta cautela. Occorre però chiedersi se per evitare l'eventualità di qualche abuso, la scuola non finisca per compiere una scelta ancor più discutibile quando rinuncia alle potenzialità educative delle esperienze svolte in ambiti extrascolastici.

La loro validità educativa si svolge su un doppio piano. Da una parte esse consentono al giovane studente di sperimentare alcuni **vincoli di responsabilità** entro contesti non formalizzati, ma forniti di precise regole. Dall'altra favoriscono la **possibilità di scelta** e dunque l'**esercizio della libertà personale** entro spazi più ampi di quelli scolastici: un timido approccio in chiave personalizzante finalizzato ad aiutare lo studente a scoprire se stesso e le proprie vocazioni.

In un mondo appiattito sui consumi, sulle mode veicolate dai grandi media, spesso a rischio di omologazione degli stili di vita, non è forse inutile proporsi di far incontrare i giovani con qualcosa o qualcuno capaci di suscitare una risposta personale.

7. Bibliografia

- Alici, L. (a cura di) (2007). *Forme del bene condiviso*, Bologna, Il Mulino.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano, Cortina.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano, Cortina.
- Borghesi, M. (2005). *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*. Castel Bolognese, Itaca.
- Bruni, L., Zamagni S. (2003), *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna, Il Mulino.
- Caselli, L. (a cura di). *La scuola bene di tutti*. Bologna, Il Mulino.
- Cavalli, A. (1999). *Educare la società civile* in Leccardi, C. (a cura di), *Limiti della modernità*, Roma, Carocci.
- Cobalti, A. (2007). *Globalizzazione e istruzione*. Bologna, Il Mulino.
- Corradini, L., Refrigeri, G. (a cura di) (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna, Il Mulino.
- Duru Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Éditions du Seuil.
- Giussani, L. (2006), *Il rischio educativo*. Milano, Rizzoli.
- Höffe, O. (1999), *La democrazia nell'era della globalizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Kumar, K. (1995). *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*. Torino, Einaudi 2000.
- Laval, Ch. (2003), *L'école n'est pas un entreprise*. Paris. La Découverte.
- MacIntyre, A. (1981). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Milano, Feltrinelli 1988.
- Maffettone, S. (2006). *Etica pubblica. La moralità delle istituzioni nel terzo millennio*. Milano, Net.
- Naval, C. (2002), *Aprendiendo a vivir la liberalidad*, in Ead. (a cura di), *Participar en la sociedad civil*, Pamplona, Eunsa.
- Naval C., Herrero M. (a cura di) (2006), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Madrid, Encuentro.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*. 154, pp. 33-43.
- Peña, J. (2003), *El retorno de la virtud cívica*, in J. Rubio, J.M. Rosales, M. Toscano (a cura di), *Educar para la ciudadanía: perspectivas ético-política*, in *Contrastes*, suppl. n. 8, pp. 81-105.
- R.D. Putnam, R.D. (2000), *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Bologna, Il Mulino 2004.
- Sandel, M. (1982), *Il liberalismo e i limiti della giustizia*. Milano, Feltrinelli 1994.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza, La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci, Roma.
- Viano, C.M. (2002), *Etica pubblica*. Roma-Bari, Laterza.
- Viroli, M. (2008), *L'Italia dei doveri*, Milano, Rizzoli.

8. Letture per l'approfondimento

Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano, Cortina.

Il volume si svolge nell'ottica di una "cittadinanza planetaria" che senza sostituire le tradizionali cittadinanze nazionali, regionali, locali, le accompagni e le integri tutte quante, ponendo in tal modo le basi per identità individuali e collettive che siano multiple, flessibili, complesse, evolutive.

Caselli, L. (a cura di). *La scuola bene di tutti*. Bologna, Il Mulino.

Nel volume viene trattato, sotto diversi punti di vista (presentati da altrettanti studiosi molto noti), il problema dei rapporti tra scuola e bene comune: in che modo la scuola può concorrere alla costruzione del bene comune che è, prima di tutto, uno stile di vita improntato a una cittadinanza inclusiva, solidale, sostenuto da un vivo senso di partecipazione e dissuperamento degli interessi egoistici.

Corradini, L., Refrigeri, G. (a cura di) (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna, Il Mulino.

I saggi raccolti dai due curatori consentono di riscoprire il testo costituzionale come sintesi di valori, di diritti e di doveri. Non un feticcio da venerare con mentalità nozionistica, ma una specie di carta di navigazione in grado di assicurare la più forte legittimazione alla scuola e ai suoi compiti educativi e formativi.

Deiana, G. (2003). *Insegnare l'etica pubblica. La cultura e l'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*. Trento, Erickson.

Dopo un'introduzione teorica in cui si dà grande importanza al concetto di cultura della cittadinanza, intesa come nuova educazione civile, il testo propone una serie di interessanti laboratori e proposte didattiche realizzabili in classe sulle diverse dimensioni della cittadinanza, per lasciare spazio nel capitolo conclusivo alla verifica di questa proposta formativa, alla luce delle trasformazioni degli orientamenti giovanili rilevate dalle più recenti indagini sociali.

Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza, La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci, Roma.

Il saggio offre una ricognizione dei vari approcci – storici, politici, giuridici, morali – all'educazione alla cittadinanza praticati sul piano internazionale presentati nelle loro varie dimensioni e componenti: cognitiva, affettiva, esperienziale. Il testo fornisce nell'ultima parte anche alcuni "strumenti del mestiere" per tracciare nuovi itinerari formativi.

Viroli, M. (2008), *L'Italia dei doveri*, Milano, Rizzoli.

Nel libro l'autore raccoglie una serie di scritti predisposti per varie iniziative rivolte ai giovani allo scopo di valorizzare la dimensione del "dovere" quale componente fondamentale della cittadinanza. Senza doveri i diritti si trasformano in privilegi odiosi o diventano del tutto illusori. Attraverso l'esercizio del dovere l'uomo può esprimere i valori che guidano la sua vita.