

CITTADINANZA E POLITICA LA SOCIETÀ DELL'INCERTEZZA

Franca Pesare*

Abstract

Riprendendo il pensiero di Zygmunt Bauman, la società nella quale viviamo è caratterizzata da una forma di rifiuto della stabilità e della durata e preferisce l'apparenza alla sostanza: «Diversi tratti distintivi della vita contemporanea contribuiscono a rendere opprimente la sensazione di incertezza». La più grande minaccia ai legami dei cittadini, pertanto, è l'individualismo tanto che altri autori si sono posti il problema come Antonio De Lillo che parla di «irresistibile ascesa alla società ristretta». Per la modernità, *cittadinanza* e *democrazia* sono i due lati della stessa medaglia. L'interazione dei due non è *lineare* ma *inter-attiva*. Ci si aspetta che lo status della cittadinanza possa risolvere i problemi fondamentali dell'uomo. Ma è proprio questa concezione che oggi entra in crisi.

Getting again Zygmunt Bauman speech, the society in which we live is characterized by a form of refusal of the stability and duration, prefers the appearance to the substance. «Different singular period of contemporary life contribute to make oppressive the sensation of uncertainty». The biggest threat to the bonds of citizens is the individualism. Antonio De Lillo talks about «irresistible ascent to the narrow society». For modernity, citizenship and democracy are the two sides of the same coin. The two interaction is not linear but inter-active. It is expected that status of citizenship might be able to solve the fundamental problems of man. But it is exactly this concept that today it falls on crisis.

Parole chiave: Cittadinanza-democrazia-politica-educazione-società

Keyword: Citizenship-democracy-politics-education-society

1. Diritti umani e diritti di cittadinanza: una contrapposizione?

L'aspra questione dei diritti umani, sviscerata a lungo nei secoli, non trova una conclusione con la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948. Tale Dichiarazione sta a rappresentare contemporaneamente un punto di approdo ed un punto di decollo. La *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* fu proclamata il 10 dicembre 1948 e fu firmata a Parigi. Per certi aspetti essa ricalca le orme alla *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* promulgata durante la Rivoluzione francese, per altri è il giusto provvedimento che sancisce la fine di tutte le crudeltà messe in atto nel corso della seconda guerra mondiale. Essa afferma i principi che fondano la libertà in ambito civile, politico, economico, sociale e culturale e la dignità di ogni persona, principi che gli Stati aderenti all'ONU¹ utilizzeranno come fondamenti

* Ricercatrice di *Storia della Pedagogia* presso l'Università degli Studi di Bari, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione. Email: franca.pesare@uniba.it.

¹ L'ONU è l'Organizzazione delle Nazioni Unite. Alla fine della seconda guerra mondiale, il 25 giugno 1945, i delegati di 49 Governi si riunirono a San Francisco, in California, in una *Conferenza delle Nazioni*

per costruire e regolare i rapporti fra le persone sia all'interno dei singoli stati che sul piano internazionale.

Essa riconosce universalmente i diritti che spettano all'essere umano: li proclama, non li conferisce, perché essi sono inerenti alla persona umana e alla sua dignità². Giovanni Paolo II dichiara in merito ai diritti umani:

Essi infatti sono inerenti alla persona umana e alla sua dignità. Conseguenza di ciò è che nessuna può legittimamente privare di questi diritti un suo simile, chiunque egli sia, perché ciò significherebbe fare violenza alla sua natura. Tutti gli esseri umani, senza eccezione, sono uguali in dignità. Per la stessa ragione, tali diritti riguardano tutte le fasi della vita e ogni contesto politico, sociale, economico o culturale. Essi formano un insieme unitario, orientato decisamente alla promozione di ogni aspetto del bene della persona e della società³.

La *Dichiarazione Universale* del 1948 segna, non ancora il superamento della concezione rigida della sovranità, ma il lento percorso di decollo che sta, tuttora, portando alla consapevolezza che certi diritti appartengono all'uomo in quanto tale. Interessante è allora la contrapposizione tra cittadino e suddito, e la nozione propriamente politica di cittadino.

Per questo Giovanni Sartori afferma che

il suddito è un dominato, chi è schiacciato dal potere, chi non ha nessun potere (nei confronti del suo Signore o Sovrano). Invece il cittadino è il titolare di diritti in una città libera che gli consente di esercitarli. Mentre il suddito non conta – non ha nemmeno voce – il cittadino conta: ha voce, vota e partecipa, o quantomeno ha diritto di partecipare alla gestione della res publica⁴.

Quello che sancisce nel 1948 segna l'inizio di una nuova fase della storia umana. Il fondamento dei valori non si pone più in Dio, ma sono gli stessi uomini che "accordandosi" fra loro creano i propri diritti. Questi diritti rappresentano un *lume comune a tutta l'umanità*, un *faro* che guiderà le persone nelle proprie scelte.

Molti paesi hanno inserito i termini della *Dichiarazione* all'interno delle proprie Costituzioni. Si tratta di una dichiarazione di principi con un invito rivolto al singolo individuo e ad ogni organizzazione sociale, al fine di promuovere e garantire il rispetto per le libertà e i diritti che lì vi si definiscono.

La *Dichiarazione* consta di trenta articoli che sanciscono i *diritti individuali, civili, politici, economici, sociali*, culturali di ogni persona, preceduti da un preambolo che spiega le cause storiche e sociali che hanno reso indispensabile ricorrere a questa formulazione.

Gli articoli 1 e 2 stabiliscono i concetti basilari di *libertà* ed *eguaglianza*, già sanciti dalla Rivoluzione francese. Tutti gli uomini nascono liberi e uguali in dignità e

Unite per la costituzione di un' *Organizzazione per la sicurezza mondiale*, convocata su invito degli Stati Uniti d'America, della Gran Bretagna, dell'Unione Sovietica e della Cina, allo scopo di mantenere la pace e la sicurezza nel mondo, sviluppare relazioni amichevoli tra le nazioni, conseguire la cooperazione internazionale con la soluzione dei problemi mondiali di carattere politico, economico, sociale e culturale.

² Cfr. G. CHIOSSO (2002), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia, p. 230.

³ GIOVANNI PAOLO II, *Nel rispetto dei diritti umani: il segreto della pace vera*, Libreria Ed. Vaticana, Città del Vaticano, 1999, pp. 5-6.

⁴ G. SARTORI, *Homo videns*, Laterza, Roma-Bari, 1999, p. 113.

diritti, ogni uomo deve rispettare il suo simile, non farà distinzioni per razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica, ricchezza o altra condizione.

Dal terzo all'undicesimo articolo sono stabiliti i diritti individuali: *alla vita, alla libertà, alla sicurezza; alla negazione di ogni schiavitù, di torture* (artt. 1, 2, 3); *al riconoscimento della propria personalità giuridica* (art. 6); *all'essere uguali di fronte alla legge* (art. 7); *al non essere arrestato, detenuto o esiliato arbitrariamente* (art. 9).

Gli articoli compresi da 12 al 17 stabiliscono i *diritti dell'individuo verso la comunità*, per i quali nessuno può essere soggetto ad incursioni arbitrarie nella sua vita privata, nella sua famiglia, nella sua abitazione, nella sua corrispondenza (art. 12).

In particolare l'art. 15 stabilisce che ogni individuo ha diritto ad una cittadinanza e che nessun individuo potrà essere arbitrariamente privato di essa e né del diritto di mutare cittadinanza. Gli articoli che vanno dal 18 al 21 sanciscono le *libertà di pensiero e di opinione*; infatti ogni uomo ha diritto alla libertà di espressione ed a non essere perseguitato a causa di queste (art. 19).

Gli articoli dal 22 al 27 stabiliscono i *diritti economici, sociali e culturali*.

Ogni uomo ha *diritto al riposo*, ad una ragionevole limitazione delle ore di lavoro (art.24). Ogni uomo ha poi *diritto ad un tenore di vita sufficiente a garantirgli la salute, il suo benessere e quello della sua famiglia* (art. 25).

Ogni uomo ha *diritto all'educazione* (art. 26).

Gli ultimi articoli 28, 29 e 30 stabiliscono le modalità generali di utilizzo di questi diritti e gli ambiti in cui tali diritti non possono essere utilizzati.

La *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* fu redatta al fine di rappresentare la più alta garanzia dei diritti dell'uomo, per difendere l'istituto della persona e la formazione della personalità umana. Ma i conflitti armati internazionali ed interni, i crimini di guerra, i genocidi, i crimini contro l'umanità⁵, tutte le vittime che dal 1948 ad oggi si sono perpetuate in tutto il mondo sono il sintomo di una «mancata efficacia» della Dichiarazione.

L'uguaglianza dei diritti dell'uomo, radicata a livello intuitivo ed empirico nella nostra cultura, è riconducibile all'avvenimento del *Bill of Rights* della Virginia del 1776. Con questo si mette alla base del governo l'idea che i diritti siano comuni a tutti gli uomini e che spettino ad ogni uomo in quanto tale, piuttosto che come suddito o cittadino di una particolare comunità politica.

Questi non discendono dalla uguaglianza degli uomini di fronte a Dio, come il cristianesimo aveva divulgato, ma dalla comune natura umana. Ma il punto essenziale è che i diritti valgono solamente all'interno di una realtà statale delimitata. Vi è dunque

⁵ Il concetto di crimini contro l'umanità fu formulato per la prima volta durante il processo di Norimberga, istituito alla fine della Seconda Guerra Mondiale per processare i maggiori criminali della seconda guerra mondiale. Tale concetto postula l'esistenza di norme che i funzionari pubblici e i privati cittadini devono rispettare nelle loro relazioni reciproche, soprattutto in stato di guerra. Il ritornello «Stavo solo facendo il mio dovere!» utilizzato dai soldati e dai burocrati per discolarsi da assassini, stermini, deportazioni, persecuzioni politiche, razziali e religiose, non è più una scusante valida per aver disconosciuto i diritti dell'uomo. Il genocidio incluso tra i crimini contro l'umanità, indica la distruzione volontaria e consapevole dell'esistenza della collettività attraverso pulizie etniche, guerre totali. Il genocidio rappresenta il crimine supremo contro l'umanità in quanto mira alla distruzione del genere umano; esso mira non solo all'eliminazione di uno specifico gruppo, ma all'estinzione del relativo modo di vita. Il concetto di crimini di guerra si riferisce ai conflitti interni e internazionali che implicano il maltrattamento e l'abuso sia sui civili non combattenti che sul nemico. Cfr. S. BENHABIB (2006) *I diritti degli altri*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 6-7.

una contraddizione in quelli che sono i diritti universali dell'uomo, contraddizione che vi si trova proprio nel tanto ostentato carattere dell'universalità. Vi è la piena tutela dei diritti solo all'interno dei singoli stati, i quali assumono i diritti umani come fondamenti delle proprie carte costituzionali⁶.

Tale questione è affrontata da Hanna ARENDT nel suo *Le origini del totalitarismo*. Nel ricercare le cause che resero possibile il massacro degli ebrei, le individua nella mancanza, da parte di questo popolo, di uno stato in cui identificarsi come popolo, e di un territorio definito in cui poter vivere. Gli ebrei sono stati privati del loro diritto di cittadinanza, sono diventati apolidi; gli ebrei sono stati privati di ogni tutela giuridica come soggetti di personalità e condizione basilare è quella che agli ebrei è stato negato il fondamentale diritto umano e cioè il *diritto di avere diritti*, che significa il *diritto di appartenere ad una comunità politica*. Proseguendo nella disamina della questione della contraddizione fra carattere universale e nazionale dei diritti, la filosofia tedesca si fa portatrice della richiesta di costruire un ordine politico che non abolisca i diritti civili e politici per un gruppo di persone. I diritti umani universali che sembravano appartenere agli individui, potevano solo essere reclamati da cittadini di uno stato; infatti, come i fatti storici hanno dimostrato per chi era fuori da questa categoria, i diritti inalienabili della persona non erano garantiti⁷.

I *diritti dell'uomo* afferiscono a due sfere: quella *morale* e quella del *diritto*.

Per quanto riguarda l'ambito della *morale*, i diritti dell'uomo devono essere sempre tutelati indipendentemente dalla nazionalità di appartenenza. La sfera del diritto invece promuove la validità dei diritti vincolata alla appartenenza a una concreta comunità giuridica «che assolve allo scopo di proteggere gli individui in quanto cittadini, ossia in quanto membri di uno Stato-nazione»; i diritti sono garantiti all'appartenenza ad un *tempo*, ad uno *spazio* e ad un *ordinamento giuridico nazionale*.

Dunque i *diritti dell'uomo* li possiamo intendere come *includenti* poiché non sono legati all'appartenenza, mentre i *diritti del cittadino* sono *escludenti* in quanto attribuibili solo ai cittadini di uno stato e non agli stranieri.

Norberto BOBBIO chiama l'età moderna l'*età dei diritti*.

La democrazia novecentesca è caratterizzata dal concetto di *popolo* inteso come l'insieme di tutti gli uomini chiamati ad esprimersi politicamente attraverso il suffragio universale. Tale suffragio universale ha come base il riconoscimento dei diritti umani i quali sono da ricercare e realizzare a livello universale⁸.

In continuità con il pensiero di Bobbio, anche Thomas S. MARSHALL nel 1950 nel saggio *Citizenship and Social Class* riesamina il concetto di cittadinanza moderna analizzando la storia politica e sociale dell'Inghilterra, dalla rivoluzione industriale alla nascita del Welfare State⁹.

⁶ Cfr. E. GREBLO (2000), *Globalizzazione e diritti umani*, in «Filosofia politica», n. 3, p. 422; Cfr. E. GREBLO (2004), *A misura del mondo*, Il Mulino, Bologna, pp. 59-60.

⁷ Cfr. H. ARENDT (1973), *Le origini del totalitarismo*, Bompiani, Milano, p.245.

⁸ Cfr. N. ABBAGNANO (1961), voce *Democrazia* in *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino, p. 265.

⁹ Il termine *Welfare State* ossia *Stato del benessere*, viene utilizzato per designare un sistema socio-politico-economico in cui la promozione della sicurezza e del benessere sociale ed economico dei cittadini è assunta dallo Stato come propria prerogativa e responsabilità. Il *Welfare State*, detto anche *Stato sociale*, si contraddistingue per una rilevante presenza pubblica in importanti settori quali la previdenza e l'assistenza sociale, l'assistenza sanitaria, l'istruzione e l'edilizia popolare. Lo Stato sociale nacque e si consolidò in Occidente, durante il XIX e il XX secolo. Una prima forma di Stato sociale venne introdotta nel 1601 in Inghilterra con la promulgazione delle leggi sui poveri che garantivano la

Per Marshall i diritti di cittadinanza sono necessari per «ammortizzare le disuguaglianze e le nuove dipendenze prodotte dal capitalismo»¹⁰. Se nell'età pre-moderna i diritti di cittadinanza erano vincolati alla natura elitaria dell'individuo, nell'età pre-moderna i diritti di cittadinanza si elevano come status che garantisce diritti e doveri ai ceti sociali più svantaggiati, che affiorano con lo sviluppo industriale a partire dalla seconda metà del settecento¹¹.

Paradossalmente rispetto a quanto riportato in precedenza, MORTATI e CRISFULLI sostengono che le Costituzioni rigide del Novecento ridefiniscono il ruolo del cittadino nella società e nello stato, oltre ai diritti politici e civili si manifestano nuove forme di protezione sociale dell'individuo a carico dello stato, come i diritti sociali ed economici. Tuttavia questi cambiamenti non hanno portato nulla di nuovo nell'elaborazione giuridica del concetto di cittadinanza, che resta sempre fedele al principio di nazionalità¹².

Pierpaolo DONATI ne' *La Cittadinanza societaria* riprende la questione citando il pensiero di Ralf DAHRENDORF (*Some remarks on the Quality of Citizenship*, 1991).

Dahrendorf affronta il problema della cittadinanza all'avvento del XXI secolo. Secondo il sociologo

Cittadinanza è uno status universalistico conferito in modo incondizionato a individui sulla base di un criterio essenzialmente politico: il diritto di cittadinanza viene attribuito come intitolazione per l'accesso a determinati beni o prestazioni dello Stato-nazione¹³.

La *cittadinanza* diventa allora una combinazione fra i diritti che concede lo stato, e le offerte date dal mercato. Infatti, individua tre grandi *problemi-sfide* per la cittadinanza all'inizio degli anni Novanta e nella prospettiva del 2000.

Il primo è rappresentato dall'insieme degli individui che vivono in condizioni di emarginazione.

Il secondo è rappresentato dal riemergere, dopo il crollo del blocco sovietico, di sentimenti di appartenenza da parte di gruppi etnici particolari, situazione che rompe l'equilibrio dello Stato moderno.

Il terzo problema è quello ecologico, ovvero i rischi ambientali che minacciano la vita umana sulla terra. Quindi se alla base del concetto di cittadinanza vi sono i diritti umani e civili, il cui nocciolo è la libertà, è su questi diritti che dovranno essere erette le istituzioni politiche e i provvedimenti. «Tali intitolazioni debbono essere

loro assistenza. Successivamente, con la prima rivoluzione industriale e con la legislazione inglese del 1834, furono previste forme assistenziali per minori, orfani e poveri. In Inghilterra furono istituite le prime forme di assicurazioni sociali. Il 1942 fu l'anno in cui, nel Regno Unito, la sicurezza sociale compì un decisivo passo avanti grazie al *Rapporto Beveridge*, stilato dall'economista William Beveridge, che introdusse e definì i concetti di sanità pubblica e pensione sociale per i cittadini. Il benessere della persona, in senso economico, di salute, di istruzione, di tutela dell'infanzia, è un diritto che lo stato deve garantire a tutti i cittadini. La crisi degli anni Ottanta e Novanta del sistema del Welfare deriva non solo dal disavanzo tra contributi previdenziali incassati e contributi erogati, ma anche dal costo e dal potere degli enti pubblici preposti alla gestione dei servizi. Cfr. P. POMBENI (1997), *Lo stato e la politica*, Il Mulino, Bologna.

¹⁰ G. ZINCONE (2000), *Cittadinanza: trasformazioni in corso*, in «Filosofia politica», n. 1, p.84.

¹¹ Cfr. D. ZOLO (2000), *Cittadinanza. Storia di un concetto teorico-politico*, in «Filosofia politica», n.1, p. 11.

¹² Cfr. C. MORTATI (1972), I, *Scritti sulle fonti del diritto e sull'interpretazione*, Giuffrè, Milano.

¹³ P. DONATI (2000), *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari, p. 238.

universalistiche e incondizionate». Allora la soluzione auspicata da Dahrendorf è che i diritti di cittadinanza siano riformulati, non da gente comune, ma da menti precise che non li utilizzino per raggiungere i loro interessi¹⁴.

Lo status di cittadino è costituito e legalizzato dalla triade dei diritti civili, diritti politici e diritti sociali. Esso è conferito per mezzo di un processo di inclusione solo ai soggetti riconosciuti appartenenti alla nazione, escludendo quindi tutti coloro che non possono rivendicare la stessa appartenenza.

E' per questa ragione che il carattere *universale* dei diritti umani entra in contraddizione nel momento in cui si va a scandagliare nelle effettive condizioni che garantiscono i diritti di cittadinanza alle persone. Così facendo non si fa altro che perpetuare gli squilibri e le disuguaglianze per l'accesso ai diritti non solo di cittadinanza, ma anche ai diritti umani, che rimanendo vincolati a caratteristiche di genere, di età, di livello di istruzione, di condizione sociale e lavorativa, di fatto negano i principi della *Dichiarazione universale* dei diritti dell'uomo del 1948.

2. Tra esclusione e appartenenza: la cittadinanza europea

2.1 Unità e diversità: una nuova cittadinanza

Il concetto di *cittadinanza* oggi deve essere declinato sul piano internazionale.

L'Europa fra il 1914 e il 1945 fu la prima vittima della guerra civile mondiale. La fine del secondo conflitto sancì non solo la sua flagellazione a livello di città, di popolazioni ma anche la propria distruzione come centralità spaziale dotata di un significato storico e politico¹⁵. Declinando così l'asse del nuovo atlante geopolitica agli Stati Uniti e all'Unione Sovietica.

Oggi l'Unione Europea comprende e coincide quasi con tutto il continente, ma oltre a questa unificazione operata a livello istituzionale vi è una comune memoria che lega il popolo degli stati europei. Infatti l'Europa non ha un unico popolo, non possiede una lingua unica e neanche una cultura uniforme, ma essa può porre le radici per la costruzione di una Europa-Nazione pacifica nella memoria negativa che è trasversale a tutti gli europei. Il popolo europeo deve sempre tenere bene a mente quelli che sono stati i propri errori e respingerli: dal colonialismo alle due guerre mondiali e agli stermini nei campi di concentramento¹⁶.

Nell'era planetaria in cui siamo dobbiamo imparare a riconoscere la nostra comune umanità, in quanto siamo tutti esseri umani, e contemporaneamente la nostra diversità individuale e culturale. L'uomo, come sostiene Edgar MORIN, è parte di un gigantesco cosmo in espansione, formato da miliardi di stelle e miliardi di galassie e la terra che abitiamo è una «minuscola trottola» che gira. La fisicità della materia che ci circonda si è organizzata seguendo le leggi della termodinamica sulla nostra terra attraverso la macerazione marina, la preparazione chimica, le scariche elettriche.

¹⁴ *Ivi*, p.240.

¹⁵ Cfr. C. GALLI (2001), *Spazi politici. L'età moderna e l'età globale*, Il Mulino, Bologna, p.117; Cfr. A. LATTARULO (2005), *Orizzonti e confini della nuova Unione Europea*, Progreedit, Bari, p.12.

¹⁶ *Ivi*, pp. 22-50.

Noi uomini facciamo parte del destino cosmico ma occupiamo una posizione marginale, la terra è solo il terzo satellite, siamo contemporaneamente esseri cosmici e esseri terrestri «siamo nati dal cosmo, dalla natura, dalla vita, ma a causa della nostra stessa umanità, della nostra cultura, della nostra mente siamo divenuti stranieri a questo cosmo che nel contempo ci rimane segretamente intimo». E' solo dall'interazione dell'uomo con gli altri uomini che ha origine la società. E' per questo che non si può assolutizzare l'uomo e farne il fine supremo di ogni azione, e neanche possiamo assolutizzare la società perché il vero sviluppo umano comprende il miglioramento delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana.

C'è un' *unitas multiplex* che caratterizza l'essere umano.

I tratti dell'unità umana non sono riscontrabili solo a livello biologico. Ci possono essere principi comuni all'organizzazione e alla generazione di culture e società. Restando nel campo sociale vi è unità e diversità, non solo nelle organizzazioni sociali e nelle culture, ma anche nelle lingue. Anche nell'ambito culturale, tutte le società dalle più arcaiche alle più moderne hanno ognuna una cultura singolare. Credere che le diversità delle culture occulti l'unità umana o credere che l'unità umana sia secondaria rispetto alle diversità delle culture porta ad un errore: è appropriato pensare alla cultura come elemento che assicura e favorisce la diversità ma una diversità che si inserisce in una unità. Nel campo individuale vi è una unità-diversità genetica, ogni umano rappresenta la specie umana, ma singolarmente è portatore di una specifica fisiologia, anatomia e genetica. Ecco perché MORIN afferma che «comprendere l'umano significa comprendere la sua unità nella diversità, la sua diversità nell'unità»¹⁷.

3. Un riferimento necessario: la democrazia

3.1 *La teoria classica: Platone e Aristotele*

La *democrazia* è da sempre stata l'argomento delle più svariate discussioni in cui si siano cimentati pensatori e filosofi di ogni tempo.

La zona ellenica risulta essere la culla che ha dato luogo alle prime storiche attuazioni di questa forma di governo e alle prime riflessioni teoriche. I sofisti¹⁸ operarono una vera e propria rivoluzione filosofica, concentrando le loro riflessioni non più sulla natura dell'uomo, ma sulla politica, sulle leggi, la religione, la lingua, l'educazione. Causa di questo cambiamento d'interesse fu la crisi dell'aristocrazia, l'accresciuta potenza della borghesia, l'ampliarsi dei commerci e l'avvento della democrazia.

Tra i primi che abbiano reso la democrazia argomento delle proprie trattazioni c'è il filosofo PLATONE che, nella *Repubblica*, ha strutturato il proprio modello di società in modo che fossero i filosofi ad assumere la carica di rappresentanti del popolo e a tenere le redini del governo, nella prospettiva di una convivenza armonica fra le

¹⁷ Cfr. E. MORIN (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, pp.47-59.

¹⁸ I sofisti erano gli intellettuali che facevano della sapienza la propria professione e la insegnavano dietro compenso, fatto che alla mentalità aristocratica sembrava scandaloso.

classi sociali e nel rispetto del principio di giustizia, «una moltitudine non è mai in grado di amministrare uno Stato con intelletto». Platone parte dal presupposto che anche le unioni vadano controllate dalle autorità, in modo da fare accoppiare i migliori dell'uno e dell'altro sesso.

E' necessario che in uno stato ognuno faccia solo quello che per natura sa fare meglio «che è calzolaio è giusto che faccia il calzolaio, senza svolgere altre attività, e chi è falegname il falegname, e così via»¹⁹.

Nello stato, in base alla naturale predisposizione, ci saranno agricoltori, muratori, tessitori, artigiani e guerrieri. Per Platone la democrazia diventa quella situazione in cui ciascuno fa i propri comodi, la democrazia è il governo che concede uguaglianza di diritti ai giusti e ai meno giusti²⁰. Essa è dunque la peggiore forma di governo.

A Platone mosse considerevoli critiche ARISTOTELE, il quale concepiva la miglior forma di governo l'intermediazione tra oligarchia e democrazia, modello a cui egli fornì la denominazione di *politìa*, ovvero quel governo che consente la partecipazione popolare. Nella *Politica* afferma che l'individuo non basta a se stesso, necessita di condurre una vita associata. Obiettivo dello stato è quello di garantire l'esistenza felice dei cittadini, che è possibile raggiungere indifferentemente con una delle tre forme di governo, poiché tutte possono degenerare e dar luogo alla tirannia se perseguono scopi personali. Aristotele distingue i tre tipi di governo: la monarchia; l'aristocrazia; *politìa*. Tuttavia manifesta la propria preferenza per un governo democratico, nel quale sia la classe media a prevalere.

3.2 Rousseau e la democrazia nell'Età Moderna

Nell'età moderna trionfa la forma democratica dell'*autogoverno*.

Tenendo presente il modello di libertà politica realizzatosi nelle polis greche, gli umanisti individuaronò nella forma democratica dell'autogoverno la possibilità di realizzare pienamente la dignità umana.

Il proposito da realizzare era quello di garantire l'esercizio dei diritti naturali alle minoranze e quindi ai singoli individui in quanto soggetti razionali.

Il pensiero francese del '700, oltre a MONTESQUIEU, vide trionfare J. J. ROUSSEAU, che nel *Contratto Sociale*²¹ presentò la propria teoria politica.

Base di partenza per le sue teorie fu la condizione della società del proprio tempo, e più precisamente la critica di questa.

Se nella civiltà medievale il religioso dominava ogni situazione della vita quotidiana, la stessa politica era pervasa dalla presenza di Dio, nel '700 i problemi che sul piano filosofico e politico diventano sempre più dibattuti sono quelli della possibilità e della modalità di conciliazione tra individualità e autorità, tra diritti individuali e affermazione dello stato²².

¹⁹ PLATONE, *Repubblica*, (a cura di) F. Sartori (1971), Laterza, Roma-Bari, IV, 443b-444 a.

²⁰ *Ivi*, 558c.

²¹ Il *Contratto* in Rousseau rappresenta il momento in cui gli individui giungono consapevolmente e liberamente a costruire la società attraverso un patto di associazione e non di sottomissione, perché ogni individuo nel cedere alla comunità la propria sovranità diviene automaticamente sovrano di sé stesso. All'interno di questo patto non esistono fra gli individui disuguaglianze.

²² F. PESARE (2012), *Jean-Jacques Rousseau. Educare alla verità, Progedit*, Bari, pp. 6-7.

Si verifica dunque un risveglio della politica dovuto proprio a quel complesso processo con cui l'uomo afferma la propria *modernità*, elabora una diversa considerazione di se stesso, riafferma la propria dignità, manifesta la propria creatività, prende consapevolezza dell'essere *faber fortunae suae*, rivendica un proprio rapporto autonomo con la realtà²³.

L'evoluzione dell'organizzazione delle forme di governo porta al passaggio dai feudi agli Stati, con la conseguente centralizzazione della sovranità, quindi del potere, nelle mani di un solo soggetto, il sovrano. Allo Stato vengono così riconosciuti «poteri straordinari», i quali possono invadere e ledere anche la sfera della libertà e della dignità umana. La sovranità dello stato si traduce allora nel controllo più rigoroso e nella limitazione di tutte le attività del cittadino.

Nel XIII secolo si assiste anche all'evoluzione del contesto urbano, la popolazione è in aumento, si aggrega nelle prime città, abbandona la campagna, il cambiamento avviene anche nell'ambito economico, crescono le attività commerciali e si costituisce la borghesia.

Forme di disuguaglianza sociale sempre più in aumento e limitazione della libertà erano riconducibili ad un'unica fonte: l'ingigantirsi dell'interesse privato²⁴.

Questo nuovo scenario storico suscitava in Rousseau un particolare interesse verso quella che poteva essere la forma migliore di governo: quale struttura politica avrebbe instaurato la perfetta legalità?

L'inclinazione del filosofo francese si diresse in un primo momento nell'individuare il rapporto esistente fra la legge e il governo, senza considerare le situazioni storico-sociali specifiche alle quali doveva far riferimento. Solo in un secondo momento Rousseau guardò alla politica come uno strumento per migliorare la propria condizione attraverso il rovesciamento della società. Infatti, egli pensava che la società sarebbe migliorata solamente attraverso il cambiamento radicale e non per mezzo di semplici e piccole modifiche²⁵.

La comunità ideale per Rousseau sarebbe una «piccola comunità»²⁶, «unita saldamente dai costumi»²⁷.

Fra le tre forme di governo, la preferenza di Rousseau va verso la democrazia.

Il governo democratico permette al popolo di farsi le leggi e di applicarle direttamente ad esso stesso: si realizza l'autogoverno del popolo nel quale «ognuno, unendosi a tutti, non obbedisce tuttavia che a se stesso, e resta altrettanto libero come prima»²⁸.

La teorizzazione definitiva che propone il filosofo è quella che vede la democrazia come «governo della legge», legge che è riconducibile e attribuibile a quella che è la volontà generale dei cittadini di uno Stato.

All'interno di una comunità veramente democratica ogni componente mette in comune la propria persona e tutto il proprio potere sotto la direzione della volontà

²³ *Ibidem*.

²⁴ Cfr. V. MURA (1979), *La teoria democratica del potere. Saggio su Rousseau*, ETS, Pisa, p. 118.

²⁵ Cfr. F. PESARE, *op.cit.*, pp. 24-29.

²⁶ Nei grandi stati è difficile garantire a tutti i cittadini che saranno realizzabili tutti i loro diritti, si rischierebbe così di dar vita a forme come la schiavitù. Cfr. I. FETSCHER (1972), *La filosofia politica di Rousseau*, Feltrinelli, Milano, p. 136.

²⁷ I. FETSCHER, *op. cit.*, p. 135.

²⁸ J. J. ROUSSEAU (1976), *Il contratto sociale*, Einaudi, Torino, p. 168.

generale; i singoli associati della comunità, collettivamente costituiranno il popolo, e singolarmente saranno cittadini perché partecipi dell'autorità sovrana e sudditi perché sottomessi alle leggi dello Stato che detiene la sovranità con il suo io comune²⁹.

La sovranità continuerà ad appartenere solo all'io comune del popolo, essa «è inalienabile, non è affidabile a nessun altro soggetto che non sia il popolo stesso. Non potrà esserci altro sovrano che il popolo»³⁰.

Il principio della democrazia rousseauiana è il potere del popolo, e non dei rappresentanti eletti, poiché chi è eletto è al servizio del popolo. Tuttavia la democrazia viene vista come una forma di governo irrealizzabile in quanto non è mai esistita in nessun luogo poiché un simile governo non arrecherebbe privilegi a nessuno.

3.3 Cittadinanza e democrazia

Norberto BOBBIO, alla voce *Democrazia* nel *Dizionario di Politica*, distingue un significato *formale* da uno *sostanziale*.

Il modello della democrazia in senso formale avvalorava la tesi del governo come espressione dei governati, ma in una democrazia intesa in senso sostanziale i governanti si adoperano per soddisfare gli interessi generali e quindi gli interessi di tutti i membri della comunità statale.

In una vera democrazia i governati scelgono i propri governanti, questi ultimi, una volta eletti dovranno essere consapevoli di quello che sarà il loro compito, ovvero quello di soddisfare gli interessi dei governati.

Quindi la democrazia sarebbe perfetta solo se convergessero i principi della democrazia formale e quelli della democrazia sostanziale. Ma lo stesso Bobbio afferma che la democrazia perfetta è solo un'utopia.

In una democrazia solo formale i governanti vengono scelti legalmente dal popolo, ma alla fine utilizzano il potere che gli è delegato per soddisfare prima di tutto i propri interessi³¹.

La nozione di *cittadinanza* diventa una *categoria essenziale della democrazia*. Un attento sguardo a quelle che sono le condizioni in cui versa il cittadino può diventare lo specchio di quello che è il livello e la qualità di democrazia messa in atto dal governo dello stato interessato.

Osserva Pierpaolo DONATI: «Per la modernità, cittadinanza e democrazia sono i due lati di una stessa medaglia», l'interazione fra le due dimensioni non è lineare, ma *inter-attiva*. Questo è un concetto che è maturato con la Rivoluzione francese; ci si aspetta che lo status della cittadinanza possa risolvere i problemi fondamentali dell'uomo³², ma è proprio questa concezione che oggi entra in crisi.

Tralasciando per il momento la questione della crisi, solo la forma di governo democratica può mettere in relazione finalmente l'individuo con la società. Solo la democrazia possiede i presupposti affinché si realizzi una società nella quale gli

²⁹ Cfr. F. PESARE, op. cit., p. 24; Cfr., J. J. Rousseau, op. cit., pp. 164-165.

³⁰ F. PESARE, op. cit., p. 25.

³¹ Cfr. N. BOBBIO, N. MATTEUCCI, G. PASQUINO (1990), voce *Democrazia* in *Dizionario di politica*, Utet, Torino, pp. 369-370.

³² Cfr. P. DONATI (2000), *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari, pp. 45-48.

individui possano aiutarsi nel momento del bisogno, possano condividere le gioie, le esperienze, possano controllarsi gli uni con gli altri.

Solo la democrazia garantisce agli individui la tutela dei diritti umani, la facoltà di esseri autonomi, di essere persone libere, di esprimere i propri desideri e di essere responsabili per ciò che si compie. All'interno di un governo democratico, non si deve dimenticare che l'individuo sarà soggetto ad una serie di leggi.

La democrazia, differentemente da quello che hanno fatto i totalitarismi, non negherà l'espressione di pareri non concordanti con quelli dei più, non negherà il diritto all'esistenza e all'espressione.

Realizzare una forma di governo veramente democratico è faticoso, numerosi sono gli ostacoli che si sono dovuti superare e altrettanti sono ancora quelli che si conservano. Oltre agli atti più nefasti che i governi per secoli hanno lasciato accadere, ci sono tanti altri campi in cui è intervenuto il processo di democratizzazione: nel lavoro, garantendo orari e salari giusti, assicurando la parità fra i sessi, impedendo lo sfruttamento minorile; nella coppia assicurando alle donne la parità con gli uomini.

Ad assicurare che un governo sia veramente democratico ci sono regole e istituzioni: l'insieme delle regole che disciplinano il voto; le elezioni libere, corrette e periodiche; l'esistenza di un primo ministro e di un governo responsabili verso il parlamento; un insieme di strutture di intermediazione come i partiti; le strutture burocratiche come le amministrazioni, la magistratura, l'esercito, la polizia. Tutte queste istituzioni e regole non solo garantiscono la democrazia ma anche il rispetto dei diritti politici e della libertà³³.

4. Cittadinanza ed educazione

4.1 Dai programmi scolastici alla storia dell'educazione civica in Italia

L'insegnamento dell'*educazione civica* è stato istituito per la prima volta in Italia, nelle secondarie di primo e secondo grado, con il decreto del 13 giugno 1958. Prima del 1958 questa disciplina non esisteva all'interno dei programmi didattici della scuola dell'obbligo, essa era impartita solamente attraverso le letture o l'insegnamento della storia e della geografia.

Antecedentemente a questa data già la legge Casati del 1859 aveva insistito sulla necessità che l'istruzione, fin dalle scuole elementari divise allora in due gradi, concorresse alla promozione della coesione dell'unità nazionale. Questo obiettivo si sarebbe raggiunto attraverso le letture le quali contenevano elementi di storia nazionale, i fatti più importanti della storia d'Italia; i doveri dell'uomo e del cittadino; nozioni di geografia. Questa prima forma di educazione civica voleva infondere nei piccoli cittadini italiani il patriottismo, l'amore per il lavoro, il rispetto per la famiglia, l'assunzione dei doveri nei confronti della famiglia e della nazione.

La legge Coppino del 15 luglio 1877 fissa l'obbligo dell'istruzione elementare e la diffusione all'interno di questo percorso di nozioni sui doveri dell'uomo e del cittadino.

³³ Cfr. M. FLORES (2007), voce *Cittadinanza in Diritti umani. Cultura dei diritti e dignità della persona nell'epoca della globalizzazione*, UTET, Torino, p. 270.

Nel 1888 Aristide GABELLI³⁴ si fece promotore nelle *Istruzioni generali dei Programmi* approvati con R. D. del 25 settembre 1888, del positivismo pedagogico che contribuì al passaggio dal dogmatismo dell'insegnamento ad un'organizzazione scolastica più pratica. L'educazione scolastica deve formare dei cittadini consapevoli, preparati al "nuovo" che sta sorgendo e colmare quel divario esistente tra uomo ed istituzione. L'educazione deve divenire laica, conservando tuttavia gli insegnamenti religiosi limitati alla semplice morale evangelica. Allo stesso modo la scuola di base, laica statale e obbligatoria, non escluderà l'istruzione classica che resterà riservata ai figli dei benestanti colti. La scuola per Gabelli deve preparare il giovane a saper osservare i fatti, a pensare, a trarre esperienza da tutto ciò che cade sotto i sensi, anziché apprendere senza esaminare.

Il positivista sosteneva che i primi insegnamenti di educazione civica dovevano essere impartiti gradualmente in primis dalla famiglia poi dalla vita domestica e infine dalla cerchia della convivenza civile. A contraddistinguere il cittadino italiano di Gabelli non sono tanto le gesta eroiche ma la laboriosità, l'onestà, lo spirito di associazione, il rifiuto di ostilità localistiche.

Nel 1894 il nuovo ministro Guido BACCELLI si fece promotore dell'idea che la scuola elementare dovesse essere «palestra di preparazione per tutti al vivere civile» e la triade delle discipline scolastiche *Storia d'Italia, geografia, diritti e doveri del cittadino* avrebbe garantito l'*educazione civile*. I programmi del ministro Baccelli si limitavano alla spiegazione dello Statuto costituzionale col fine di «far conoscere e amare la Patria, svegliare la coscienza e scaldare il sentimento di italianità». Merita di essere sottolineata una particolarità dei contenuti dei *Programmi*, questi prevedevano non solo i doveri del cittadino, ma in modo innovativo, anche i diritti dei cittadini: il voto veniva comunicato non solo come diritto ma anche come obbligo morale, la stessa scuola era responsabile di questo, in quanto poteva esprimere la propria preferenza solo chi avesse superato l'esame di proscioglimento dall'obbligo con la terza classe.

I programmi del 1905 di Francesco ORESTANO introdussero l'attenzione verso i processi mentali di apprendimento. Non vi fu più interessamento verso i diritti della persona, ma prevalse un maggiore nozionismo che fu giudicato responsabile delle carenze della coscienza civile. Eppure punto di forza di questi *Programmi* per quanto riguarda la maturazione del senso civico, furono l'importanza della vita scolastica e della conversazione in classe.

Questi programmi furono validi fino al 2 novembre 1923, quando ci fu l'Ordinanza del ministro GENTILE, che eliminava l'insegnamento dei diritti e dei doveri in vista della fascistizzazione della scuola definiti gli anni della «diseducazione civica» dell'Italia, nelle scuole fu introdotto il libro unico edito dallo Stato, l'inserimento degli scolari nell'*Opera nazionale Balilla*, lo scioglimento delle associazioni dei maestri e dei sindacati, le epurazioni, l'obbligo di iscrizione al PNF per chi volesse partecipare ai concorsi, il saluto alla bandiera, il pellegrinaggio sulla tomba del milite ignoto, le guardie d'onore, la cura del corpo, il controllo per l'igiene, la prevenzione.

³⁴ Pedagogista italiano, Provveditore agli Studi di Roma, Direttore capo di divisione per l'istruzione primaria e popolare, membro del *Consiglio superiore della Pubblica Istruzione* e ispettore centrale, deputato nel 1866 e nel 1890.

I successivi programmi del 1943 del ministro ERCOLE non si differenziano da quelli del 1923, meglio si accentuerà l'importanza del partecipare alle opere della Nazione, la continuità con la storia di Roma e al fine di preparare e invogliare i giovani alla guerra nei programmi scolastici verranno inserite discipline inerenti la vita del balilla e della giovane Italia.

Nel periodo del dopoguerra, esperienze come la resistenza e la ricostruzione dei paesi influenzarono la programmazione delle discipline scolastiche, la quale si ispirò ai principi della democrazia. Non s'intese più l'educazione civica come «verbalismo etico-civico»³⁵, si guardò al risvolto pratico-sociale che questa disciplina poteva avere. Nei programmi comparve dunque l'*Educazione morale, civile e fisica* con la quale si volevano affrontare e migliorare situazioni di analfabetismo, di assenza di iniziative politico e sociali e di carenza nell'autonomia del giudizio. Si voleva far evolvere il suddito obbediente in cittadino responsabile. La scuola veniva vista come una comunità nella quale collaborare attivamente per raggiungere il benessere al proprio interno e per arrivare poi a collaborare con l'esterno, con le altre istituzioni, con le altre nazioni.

Negli anni successivi al conflitto si aprì un dibattito, che continua tutt'oggi, sull'insegnamento della storia contemporanea a scuola. Due sono i filoni che si contrappongono: c'è chi si oppone a questo insegnamento, come Gaetano SALVEMINI, vedendo con questa l'assenza di neutralità dell'istituzione scuola e chi come Marc BLOCH ritiene che «l'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato»³⁶.

Condizioni storiche come la guerra fredda hanno influito su quel modello ideale di educazione civica in prospettiva della cooperazione internazionale che si voleva realizzare, infatti nonostante la propria permanenza all'interno dei *Programmi*, il senso civico e democratico andrà declinandosi più verso il versante individuale e domestico. Particolare attenzione sarà rivolta alla maturazione del carattere, infatti tesi fondamentale della programmazione scolastica degli anni cinquanta e Sessanta sarà la formazione alla responsabilità della singola persona affinché ci siano persone libere, autonome e veramente consapevoli delle loro azioni.

L'apparizione ufficiale dell'educazione civica nei programmi didattici della scuola dell'obbligo si avrà con D.P.R. del 13 giugno 1958 n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli Istituti e Scuole di istruzione secondaria artistica*, del ministro della Pubblica Istruzione Aldo MORO³⁷. La disciplina *educazione civica* è stata introdotta come integrazione dell'insegnamento della *storia*, anche se limitata a sole due ore mensili affidate all'insegnante di storia, obiettivo era la formazione del cittadino. La dicitura stessa della disciplina indica la stretta attinenza che si voleva mantenere con la dimensione politica, affinché «tra la scuola e la vita si creino rapporti di mutua collaborazione». Al centro di questa disciplina vi è allora il rapporto scuola-vita da regolamentare. La scuola allora opererà da filtro, e lascerà passare solamente quei valori che riconosce come positivi ed edificanti per il sano sviluppo dello studente. Tuttavia, al di là di questa funzione della scuola finalizzata alla formazione dei valori del discente, nel 1958 l'introduzione dell'educazione civica fu mossa dalla volontà, di politici e pedagogisti, di portare gli studenti a conoscenza dei

³⁵ A. AGAZZI (1960) (a cura di), *L'educazione civica degli italiani*, UCIIM, Roma, p. 130.

³⁶ M. BLOCH (1969), *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino, p. 54.

³⁷ Aldo Moro fu Ministro della Pubblica Istruzione dal maggio 1957 al febbraio 1959.

principi costituzionali e dei diritti e doveri del cittadino, essendo l'Italia un paese fondato sulla democrazia.

L'istituzione della *scuola media unica*³⁸ nel 1962 segnerà ulteriormente l'evoluzione della disciplina. I *Programmi* del 1963 penseranno alla disciplina dell'educazione civica in diretto collegamento con quello della storia, infatti l'insegnamento della storia non riguarda solo il passato ma anche il presente e il futuro della vita civile, educazione civica e storia provvederanno alla formazione della personalità del futuro cittadino e a far conoscere i diritti, doveri e libertà garantite dalla Costituzione.

Nel 1979 vengono approvati i *Programmi d'insegnamento della scuola media*. Con questi sarà rinforzato il principio di interdisciplinarietà finalizzato alla convergenza di tutte le discipline, e non solo anche della scuola stessa, nell'insegnamento dell'educazione civica. L'insegnamento della materia sarà affidato al docente di materie letterarie.

I *Programmi* del 1985 della scuola elementare si ispiravano al medesimo obiettivo: l'avviamento alla convivenza democratica e la rimozione degli ostacoli fra cittadini e l'esercizio dei loro diritti e doveri³⁹.

Negli anni Novanta l'attenzione si è andata spostando da un ambito più particolaristico, rivolto solamente alla nazione, ad una visione della cittadinanza più aperta, causa soprattutto i fenomeni di migrazioni dal Sud del mondo che hanno portato ad un confronto obbligato con le altre culture e quindi alla revisione dei libri di testo e dei curricula.

4.2 *L'educazione civica: una disciplina che media tra scuola e vita*

La disciplina dell'educazione civica si propone di mediare fra la scuola e la vita, così come riportano i *Programmi* stessi del 1958 «Se ben si osservi l'espressione "educazione civica", con il primo termine "educazione" si immedesima con il fine della scuola e col secondo "civica" si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso cioè i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta»⁴⁰. L'obiettivo da raggiungere è quello della continuità, della collaborazione fra scuola e vita. L'istituzione scuola allora si eleverà «all'esercizio del ruolo di coscienza mediatrice dei moti e dei fermenti della vita, nei quali l'alunno non può e non deve essere direttamente immerso»⁴¹. La scuola effettuerà una sorta di selezione fra tutto quello che accade nella vita sociale, dando spazio solo a quei valori positivi e funzionali allo sviluppo dell'alunno, eliminando tutti quelli che ne contrasterebbero il buono sviluppo di questo.

³⁸ La legge del 31 dicembre 1962 n. 1859 introdusse la scuola media unica e obbligatoria. Il sistema scolastico italiano divenne così il sistema scolastico più aperto di tutta Europa. Ciò contribuì a consolidare il processo di scolarizzazione e l'innalzamento dei tassi di scolarità nella scuola secondaria superiore. Cfr. S. BRINT (1999), *Scuola e Società*, Il Mulino, Bologna, p. 78.

³⁹ Cfr. M. SANTERINI (2001), *Educare alla cittadinanza*, Carocci, Roma, pp. 18-37.

⁴⁰ Programmi per l'insegnamento dell'Educazione civica negli istituti e nelle scuole di istruzione secondaria ed artistica, D.P.R. 13.6.58 in G.U. n. 143, 17.6.58; B.U. Min. P.I. n. 26, 26.6.58, pp. 2286ss.

⁴¹ M. CORDA COSTA (1997)(a cura di), *Formare il cittadino*, La Nuova Italia, Firenze, p. 9.

L'insegnamento dell'*educazione civica* a scuola mira alla maturazione del vero senso civico nello studente e nel futuro cittadino, senso civico che comporta l'impegno dei cittadini per il mantenimento dei fondamenti della vita civile e per il miglioramento del suo realizzarsi, e mira anche alla costruzione di quella civiltà della quale ogni cittadino partecipa e ne fruisce in ogni aspetto.

L'insegnamento dell'*educazione civica* fu introdotto come insegnamento della storia, ma tale combinazione può essere funzionale allo sviluppo di un profondo senso civico solo se si fa attenzione a come la storia viene interpretata. Se essa è concepita e presentata agli studenti come un semplice succedersi di fatti da descrivere e accettare così come sono accaduti, come collezione di fatti, senza produrre alcuna criticità il binomio delle discipline non avrà ragione di esistere. Con l'insegnamento della storia e dell'*educazione civica* si dovranno rilevare tutti quei valori umani e sociali rintracciabili in precise istituzioni, è dalla storia che si deve elevare il senso di quelli che sono i diritti e i doveri del cittadino.

Ma a dare un contributo all'*educazione civica* non vi è solo la storia, ma tutte le discipline, tutti gli studi hanno una visione formativa dell'individuo, quindi tutte le discipline possono dare un contributo all'*educazione civica*. Le discipline scientifiche non sono solo funzionali allo sviluppo della tecnologia ma anche a quello umano e sociale, esse hanno segnato il rapporto uomo-ambiente, le nuove scoperte scientifiche hanno influenzato le stesse relazioni fra le persone.

Se l'*educazione civica* è una disciplina che fa da ponte tra ambiente-scuola, discipline scolastiche e vita, essa mira dunque a far acquisire e assimilare comportamenti sociali teorici e pratici. Se l'*educazione scolastica* vuole essere *educazione alla socialità* ha bisogno di utilizzare, a livello della didattica, un metodo attivo, necessita che i discenti abbiano una diretta partecipazione alla vita della stessa scuola che frequentano, in modo che l'esperienza scolastica sia rapportabile a quella extra-scolastica, a quella civico-sociale. Ecco perché negli ultimi anni nella scuola italiana, soprattutto in quella secondaria superiore si stanno diffondendo, rendendole anche obbligatorie, esperienze come l'assemblea d'istituto, la lettura del giornale in classe e il consiglio comunale dei ragazzi, queste sono tutte attività pratiche messe in atto affinché aumenti e migliori l'abitudine al lavoro di gruppo, si formi il giudizio critico individuale, migliori la comprensione del linguaggio politico, si formi la coscienza storica e gli studenti siano informati sugli avvenimenti della vita amministrativa e politica locale e nazionale.

4.3 *L'educazione alla cittadinanza nel mondo extra-scolastico*

La famiglia, la scuola, la comunità religiosa, i mass-media, le formazioni politico-ideologiche sono tutti agenti di socializzazione ed educativi che concorrono nella società a veicolare conoscenze, atteggiamenti e valori di natura politica. Essi agiscono sulla formazione della coscienza politica soprattutto nel periodo dello sviluppo evolutivo dei membri della comunità.

P. ROVEDA dichiara che «il contributo più specifico della famiglia per l'*educazione politica* è quello prepolitico. Essa consiste nel favorire e suscitare

l'interiorizzazione degli atteggiamenti che la vita interpersonale comporta»⁴². Attraverso l'educazione dei figli, i genitori gli aiutano a comprendere gli eventi politici. La famiglia, infatti, è la prima istituzione nella quale si realizza l'evento educativo, alla quale rimane affidata larga parte del processo formativo. La famiglia è la palestra nella quale ci si esercita a vivere e a realizzare la democrazia: è il luogo, lo spazio e il tempo in cui ci si allena per ottenere risultati positivi, per migliorare le proprie prestazioni, partendo dal riconoscimento dei propri limiti⁴³. Ogni famiglia si allena per questo, trasmettendo ai figli convinzioni per il realizzarsi della loro piena umanizzazione, per questo contribuisce a ricreare la società, a realizzare un ordinato vivere con gli altri nelle strutture sociali, amministrative, giuridiche e politiche.

Essendo la famiglia il ponte fra micro e macro, fra individuo e società, è necessario che essa promuova al suo interno quei valori che sono alla base della democrazia: la solidarietà e l'accoglienza, per combattere l'attuale orientamento verso l'individualismo. La solidarietà implica il rispetto, l'interesse e l'aiuto dell'altro. All'interno della famiglia l'amore, il rispetto reciproco saldano i legami interni e alimentano lo sguardo verso l'altro, verso la comunità, verso l'accoglienza solidale dell'altro.

La famiglia non può intraprendere questo cammino singolarmente, per cui deve sempre collaborare con altre agenzie formative presenti sul territorio, in particolare con la scuola e quindi con gli insegnanti, affinché il processo formativo avvenga in maniera complementare, seguendo i medesimi orientamenti.

La premessa per il conseguimento della democrazia familiare è il rispetto di sé e dell'altro nella direzione del rispetto reciproco. Il rispetto è un comportamento adulto e consapevole che si esercita attraverso le parole e le azioni, che si concreta con il riconoscimento dei diritti, del decoro, della dignità e della personalità propria e degli altri. Il rispetto rimanda dunque ad una dinamica relazionale. Nella famiglia, come nel governo democratico, tutti i membri incorrono in relazioni e il potere non è nelle mani di uno solo, ma è di tutti ed è esercitato da tutti nel loro reciproco relazionarsi. Inoltre a regolare i rapporti vi sono i confronti, i dialoghi sinceri, fondati sulla fedeltà, sui valori.

Una famiglia è veramente democratica se fin dal suo inizio si è costituita sulla base di scelte prese in libertà e nell'ottica del rispetto dell'altro. La scelta del partner deve avvenire sulla convinzione di poter stabilire con lui o lei un rapporto di reale parità, e non di dipendenza o di reciproca simbiosi. La coppia dev'essere formata da un uomo e una donna aventi la medesima dignità, gli stessi diritti e privilegi, rispettando quella che è la loro personalità individuale. In seguito la coppia deciderà quale assetto più o meno istituzionale intende dare all'impegno preso di reciprocità. La terza decisione riguarda la gestione delle questioni pratiche dello stare insieme. Si viene a costituire un vero contratto completo di clausole, aspetti minuziosi, sanzioni. Il contratto riguarda la gestione dei diritti e dei doveri di ognuno, dei genitori e degli eventuali figli, quindi l'educazione di questi, la loro uscita dal nucleo, l'invecchiamento della coppia. Esso rimane aperto all'imprevisto, al nuovo, al rischio, alle libertà, ai capricci. La quarta decisione della famiglia democratica è quella da prendere quando i figli si trovano nella

42 P. ROVEDA (1988), *Una politica per la famiglia e della famiglia. Educazione, scuola e costituzione*, relazione svolta per il congresso nazionale su "Educazione, scuola e costituzione", Lecce 14-17 novembre, p. 206.

43 M. CORSI (2004), *La famiglia come palestra di democrazia: il rispetto di sé e dell'altro*, in M. Corsi (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano, p. 137.

condizione di andare via, i coniugi dovranno operare la loro uscita sia il più possibile serena.

Una famiglia è realmente democratica e contiene i germi della comunità civile quando nel proprio interno ogni decisione avviene tramite una comunicazione sincera e a tutto campo, che promuova atteggiamenti virtuosi di rispetto, gratitudine, onestà, tolleranza, solidarietà, bontà e perdono⁴⁴.

Così come delineata la famiglia diventa veramente la palestra per la costruzione di virtù civili e sociali, in grado di modellare a sua immagine la società e le varie entità che la compongono.

Il gruppo dei pari rappresenta un altro contesto favorevole all'educazione ai valori della cittadinanza e all'esercizio di questa.

Quando il processo di educazione avviene in gruppo è possibile usufruire di capacità e qualità differenti, si possono sfruttare le caratteristiche di ogni membro e si può arrivare alla costruzione di competenze diversamente articolate, risultanti dalle dinamiche di confronto, della discussione e del conflitto. La circostanza del gruppo aiuta ad uscire da una situazione di apprendimento intrapsichica e favorisce: le modalità dialogiche di apprendimento intersoggettivo, l'esercizio di una conoscenza di tipo critica, la non assolutizzazione del proprio punto di vista, l'abitudine a saperlo negoziare per costruire una nuova conoscenza.

Il disaccordo non è negativo, ma permette a nuovi elementi di venire alla luce e fa sì che il gruppo non agisca per stereotipi e pregiudizi. La risoluzione del conflitto avviene mediante la negoziazione, il confronto e l'integrazioni delle possibili risposte, in una dimensione comunicativa che attiva la discussione, il confronto, l'ascolto, l'integrazione, la cooperazione, la riflessione. Tutte pratiche, abilità utili all'esercizio pieno della cittadinanza nella società.

4.4 *La società dell'incertezza*

Riprendendo il pensiero di Zygmunt BAUMAN la società nella quale viviamo è caratterizzata da una forma di rifiuto della stabilità e della durata, preferisce l'apparenza alla sostanza. «Diversi tratti distintivi della vita contemporanea contribuiscono a rendere opprimente la sensazione di incertezza»⁴⁵.

Il mondo in cui viviamo sembra non concedere all'uomo nessuna possibilità di scelta e di controllo. Molteplici sono stati i fattori che hanno portato al concretarsi di una società dell'incertezza.

Primo fra tutti «il nuovo disordine mondiale»; dopo secoli di guerre per definire i confini, il mondo è diventato privo di ogni struttura visibile e di ogni logica. A sostituire le politiche del blocco di potere che dominavano il mondo, c'è ora una mancanza di coerenza e di orientamento. I maggiori esponenti del pensiero politico di Germania, Francia e Gran Bretagna⁴⁶ avvertono l'incombente di una guerra civile nei Balcani, un ritorno all'epoca delle guerre, dei poveri, delle pestilenze e delle

46 M. CORSI, *La famiglia come palestra di democrazia: il rispetto di sé e dell'altro*, in M. CORSI, op. cit., pp. 135-154.

47 Z. BAUMAN (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, p. 61.

48 Rispettivamente Hans Magnus ERNZESBERGER, Alain MINC e Norman STONE.

superstizioni. Oggi i paesi più ricchi e più preoccupati del mondo si confrontano con gli altri paesi che non sono più disposti a tollerare i loro parametri di progresso e di felicità.

In seconda posizione c'è

l'indiscussa e assoluta priorità accordata all'irrazionalità e alla cecità morale della competizione del mercato, la libertà senza limiti garantita al capitale e alla finanza a scapito di tutte le altre libertà, lo smantellamento delle reti sociali di fiducia costruite e sostenute collettivamente, e il disconoscimento di ogni ragione non economica⁴⁷.

Pochissime sono quelle persone che possono avere la sicurezza che il proprio lavoro ci sarà per sempre, che la propria casa non possa essere colta da una sciagura. Sfortunatamente il diritto a conservare il proprio lavoro, il diritto all'attenzione e al rispetto dei meriti ottenuti, i mezzi di sostentamento, la posizione sociale, il riconoscimento delle capacità e il diritto alla dignità personale, non rientrano nell'ordine dei diritti umani, e possono dissolversi improvvisamente. In terza posizione tutte quelle

reti di protezione tessute e tutelate con i mezzi propri, le "trincee di seconda linea" un tempo messe a disposizione dalle relazioni di vicinato e dai rapporti familiari, dove si poteva trovare rifugio e curare le ferite procurate nelle dure battaglie della vita esterna, se non sono ancora del tutto smantellate hanno comunque subito un considerevole indebolimento⁴⁸.

A causarlo il *consumismo* che domina i rapporti interpersonali e che considera l'altro solo come mezzo per raggiungere i propri scopi. Le stesse capacità sociali si stanno dissolvendo perché le relazioni ormai non sono più faccia a faccia ma sono mediate dagli strumenti tecnologici. In quarta posizione c'è «l'incertezza radicale che riguarda i mondi sociali e materiali in cui abitiamo e le modalità di azione politica [...] è quella che l'industria dell'immagine ci propone [...]»⁴⁹. I *media culturali*, che sono di grande persuasione e facilmente fruibili, oggi ci rimandano una visione del mondo basata sulla indeterminatezza e sulla leggerezza,

in un mondo simile, ogni cosa può accadere, ogni azione può essere intrapresa, ma nulla si può fare "una volta per tutte". Qualsiasi cosa accade in modo improvviso e si dissolve senza lasciare traccia. [...] le storie di vita sono frammentate in una serie di episodi che rivestono importanza per un periodo breve, vincolato ad una memoria effimera. Non si sa nulla con certezza, ed ogni aspetto dello scibile si può conoscere in modi differenti: tutte le modalità di conoscenza sono comunque provvisorie e precarie...se un tempo si cercava la certezza, ora la regola è l'azzardo. [...] Anche l'immagine di sé si frantuma in una raccolta di istantanee [...]»⁵⁰.

Queste elencate sono le più importanti dimensioni che contribuiscono a rendere la nostra società "incerta". In questa nuova società cambia allora la modalità di vivere la cittadinanza. A risaltare, per la propria negatività, è l'indebolimento del legame sociale nelle società occidentali. I legami che uniscono i cittadini hanno diversi livelli, e a seconda di questi presuppongono diverse modalità di adesione. A livello interindividuale c'è il legame faccia a faccia; a livello sociale la persona vive la

49 Z. BAUMAN, op.cit., p. 63.

50 *Ivi*, p. 64.

51 D. BENNET (1994), *Hollywood's indeterminacy machine* in «Arena», 3, p.30; Z. BAUMAN, op. cit., p. 64.

52 Z. BAUMAN, op. cit., p. 65.

dimensione interpersonale; a livello della politica o delle relazioni istituzionali fra cittadini, poiché si confronta col potere, «si iscrive nella sfera dell'idea di giustizia»⁵¹. La perdita di interesse si riscontra a tutti i livelli, ma soprattutto a livello politico.

Per quanto riguarda la situazione italiana, la perdita di interesse verso la politica è rinvenibile prima di tutto in quella che è la «crisi dei partiti» e nella pervasività della dimensione economica e sociale della vita, fattore che costituisce una minaccia per la coesione della collettività.

Tutti questi fattori contribuiscono a modificare il rapporto dei cittadini con lo Stato, che non viene percepito più come organizzatore della vita politica, ma solo come erogatore di benefici.

Il legame sociale, nei secoli, è stato inquadrato in vari schemi: Rousseau individua il contratto, con il quale i cittadini sono liberi di associarsi assumendo diritti e doveri; la religione civile; il lavoro che rappresenta una norma sociale, tenuta come fattore di organizzazione dello scambio sociale. Oggi nessuna delle tre soluzioni sembra però garantire la coesione all'interno dello Stato.

La più grande minaccia ai legami dei cittadini è l'*individualismo*. Oggi sono scomparsi tutti quei principi, come la religione, che un tempo erano in grado di tenere unito un gruppo. La nostra società è strutturata in contesti indipendenti, le identità degli individui non sono ben definite, diminuisce il senso di responsabilità per le proprie azioni e aumenta l'enfasi sull'autorealizzazione personale.

Antonio DE LILLO parla di «irresistibile ascesa della società ristretta»⁵² per sottolineare

il crescente peso dato dai giovani alle relazioni interpersonali, in particolare a quelle amicali ed affettive accanto a quelle familiari. E' come se intorno alla famiglia si andasse progressivamente strutturando un nucleo forte di valori tutti riferiti all'intorno sociale immediato della persona. Nucleo che pervade di sé e qualifica l'intero sistema valoriale delle giovani generazioni. La libertà e la democrazia sono intese più come diritti personali da far valere, che come conquiste collettive. Si vive con i propri amici, si fa riferimento agli affetti più cari, nel bozzolo di relazioni primarie che ci si è costruiti; ed per la difesa di tale bozzolo che si chiede solidarietà e libertà. I valori conquistati in nome di tutti vengono così piegati alle richieste di sicurezza e rassicurazione che solo l'intorno sociale più vicino e tranquillizzante può garantire. Vi è un sempre maggior rilievo dato alla vita di relazione ed ai rapporti interpersonali, ma tali rapporti vengono vissuti ed agiti nel proprio intorno immediato; le dimensioni del collettivo, dell'impegno pubblico, delle cosiddette «virtù civiche» si spostano sempre più sullo sfondo degli schemi valoriali che guidano i comportamenti giovanili. Ne consegue un insieme di atteggiamenti e di orientamenti all'azione che sembra sempre più rinserrarsi nella ristretta cerchia degli affetti sicuri, delle certezze che derivano solo dallo stare insieme e dal sostenersi a vicenda tra chi condivide i nostri stessi criteri di giudizio, i medesimi modi di vita, lo stesso ambiente sociale. L'altro appare sempre più lontano, la società viene relegata nel retroscena⁵³.

Il che è un problema, dato che la cittadinanza si nutre di relazioni impersonali, di fiducia generalizzata, di rapporti fra cittadini non fra amici.

Esercitare a pieno la cittadinanza nella nostra società è difficile, viste tutte le tensioni contraddittorie che la attraversano, tuttavia essa richiede ai singoli cittadini:

53 P. RICOEUR (1994), *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole, p. 82.

54 A. DE LILLO, *Il sistema dei valori*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. DE LILLO (2002), *Giovani nel nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, p. 41.

55 *Ivi*, p. 48.

cultura, e capacità di apprendere, azione perché la cittadinanza deve essere esercitata; richiede anche dei vuoti, lo spazio per la passività, il diritto alla delega, l'assicurazione del proprio benessere e standard di vita per esercitare la propria individualità, come condizione per pensare alla vita collettiva.

4.5 Educare ai diritti umani per formare i cittadini del mondo

La conferenza tenutasi a Vienna nel 1993 sui diritti dell'uomo ha decretato l'urgenza di attivare nelle scuole dei percorsi di promozione e di educazione ai diritti umani. In realtà tale iniziativa pone le radici nelle indicazioni generali per tutti i governi degli Stati membri dell'Onu, prima con l'approvazione del *Decennio per l'educazione ai Diritti Umani* (1995-2004) da parte dell'Assemblea generale e in seguito dall'elaborazione del Piano d'azione per l'educazione ai Diritti Umani promosso dall'*Alto Commissariato per i Diritti Umani*, che trova un corrispettivo all'interno di ogni Stato nazionale.

Quasi tutti i governi Membri hanno raccolto l'invito, attivando al loro interno dei percorsi di educazione ai Diritti Umani, ma il rischio che si corre è che questa diventi un'altra educazione introdotta nel curriculum scolastico, che diventi un corpo estraneo affibbiato alle altre discipline, ma senza alcun senso.

Un progetto di educazione ai diritti umani deve includere tre dimensioni:

- I contenuti;
- L'apprendimento centrato sull'esperienza;
- Il progetto formativo del cittadino del mondo.

E' necessario in primo luogo avere conoscenza dei contenuti delle dichiarazioni e delle convenzioni internazionali sui diritti umani, sul funzionamento delle varie istituzioni internazionali.

Ma fermarsi sul piano delle nozioni non è sufficiente per la formazione completa di un cittadino del mondo, «educare ai diritti umani dovrebbe essere un'esperienza vissuta e non solo un procedimento cognitivo»⁵⁴. Occorre partire dalle cose concrete, dai fatti, dalle storie, dalle esperienze personali per avere una conoscenza completa dei Diritti Umani. Ecco perché sin dalla scuola dell'infanzia occorre mettere i bambini nelle condizioni di vivere quelle esperienze di partecipazione, di discussione delle regole all'interno della classe, e non solo nel contesto scuola, ma anche in quello della comunità in cui si vive occorre partecipare alla vita pubblica del quartiere o del paese. In questo modo lo studente è messo nelle condizioni di respirare e far proprio quel clima che incoraggia il rispetto e la promozione dei Diritti Umani, come: la *libertà di espressione*, la *trasparenza*, la *tutela della privacy*, l'*assenza del razzismo*.

Un'altra modalità per accedere ai *Diritti* in modo concreto è il *contatto con le storie di vita*, con le *testimonianze* di chi ha vissuto in prima persona la violazione dei Diritti Umani e hanno saputo reagire in difesa di questi.

56 M. TAROZZI (2001), *Educare ai diritti umani*, in M. TAROZZI (a cura di) *Pedagogia generale, Storie, Idee, Protagonisti*, Guerini, Milano, p. 12.

Se pensati in questa maniera i *Diritti Umani* non appariranno più come prodotti astratti, oggettivi, ma diventeranno delle *direzioni di senso*, delle direttive di senso dell'agire educativo orientato alla costruzione di una società della pace e del rispetto⁵⁵.

⁵⁵ *Ivi*, pp. 10-14.