

# LA FORMAZIONE AD UNA NUOVA CITTADINANZA

In un mondo globalizzato, dove la distanza viene “eliminata” da possibilità di viaggi via via più rapidi e da comunicazioni istantanee, e dove l’intreccio dei dati e delle informazioni è sempre più evidente, la differenza si presenta ormai come *pluralità culturale a contatto*. Ogni generazione, certo, scopre che nel mondo esistono altri modi di pensare e vivere, non solo in senso etnico ma soprattutto etico; la questione della differenza culturale attraversa tutta la storia dell’umanità fin dai suoi inizi, basti pensare alle cosiddette invasioni dei barbari, o alla “scoperta” del *Nuovo Mondo*<sup>1</sup>. Tuttavia, oggi il fenomeno assume caratteristiche diverse: la generazione attuale colloca, infatti, questa “scoperta” della globalizzazione e dei fenomeni migratori e di una pluralità di culture, approcci scientifici, linguaggi, valori *a contatto tra loro*, a distanza ravvicinata. La differenza culturale che si trova a convivere nello stesso territorio, non più in forma di colonialismo o di coabitazione forzata, ma di incontro più o meno scelto, è certamente la cifra dell’Europa degli inizi del millennio. La differenza, espressa in termini culturali, diviene però, a seguito di questi mutamenti sinonimo di *conflitto*<sup>2</sup>.

Tali caratteristiche pongono la necessità di una nuova educazione alla cittadinanza, più allargata, che renda le giovani generazioni capaci di vivere nel mondo globale senza dimenticare le fedeltà alle radici o trascurando la possibilità di relazioni strette con chi è vicino. Infatti, “nuova cittadinanza” indica l’immagine attraverso cui le agenzie educative formano ad abitare la città, la polis di tutti, in una coabitazione che non può percorrere altra strada se non quella del dialogo.

## Le dimensioni della nuova cittadinanza

Forse può sorprendere la convergenza di alcuni tra i più noti autori contemporanei intorno alla necessità del dialogo tra culture. Nel suo ultimo libro, *La civiltà dell’empatia*, ad esempio, Jeremy Rifkin ripercorre la storia evolutiva delle nostre società e delle culture, insieme alle recenti scoperte della scienza, usando come chiave l’empatia: il senso della vita è entrare in relazione più strettamente con gli altri. Viviamo in un mondo partecipativo, la conoscenza è collettiva e condivisa. L’empatia è al centro della vita dell’uomo<sup>3</sup>.

Anche chi non si condivide l’entusiasmo di Rifkin deve riconoscere che le neuroscienze, la psicologia cognitiva e le scienze sociali descrivono oggi uomini ancora in conflitto ma inevitabilmente portati ad incontrarsi e condividere esperienze e comprensione condivisa del mondo. Ne nasce un’idea di dialogo interculturale che non rappresenta un lusso o un’utopia, ma coinvolge la stessa identità dell’uomo, anche se ostacolata da interessi particolari, da istinto di violenza o barriere storiche e linguistico-culturali.

La “nuova cittadinanza” ha quindi come obiettivo la formazione a vivere insieme attraverso le differenze, considerate nella loro dinamicità e storicità. Infatti, ogni persona è in quanto tale multiculturale, frutto di scambi ed esperienze tra le più varie, che fanno di ciascuno un essere originale e irripetibile. Oggi, la “politica delle identità” si contrappone ad un neo-universalismo. I nuovi percorsi educativi non possono limitarsi alla difesa della diversità culturale, che porta alla separazione, né tornare indietro, verso un universalismo che ignora le differenze o mette in gerarchia le culture. Occorre pervenire a un vero dialogo che, pur nel rispetto della diversità, riesca a mettere in comunicazione e in relazione mondi culturali lontani<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Nella vasta bibliografia su questo tema si citano qui, come esempio, solo alcuni testi sulla valenza culturale della globalizzazione: Hannerz U., *La diversità culturale* (trad.dall’inglese), il Mulino, Bologna 2001; Appadurai A., *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione* (trad.dall’inglese), Meltemi, Roma 2001; Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (trad.dall’inglese), Edizioni Latenza, Roma-Bari 1999.

<sup>2</sup> Wieviorka M., *La différence*, Balland, Paris 2001.

<sup>3</sup> Rifkin J., *La civiltà dell’empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano 2010.

<sup>4</sup> Sull’educazione interculturale come elemento chiave della nuova cittadinanza cfr. Santerini M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994; Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001 ; Ouellet F., *L’éducation interculturelle. Essai sur le*

Un'educazione interculturale “differenzialista” basata sulla protezione e tutela dei particolarismi chiuderebbe gli individui in un'identità culturale fissa ed immutabile e - anziché incoraggiare il dialogo - rischierebbe di accentuare le barriere tra gruppi. Accanto agli obiettivi che mirano all'arricchimento della diversità culturale, quindi, occorre valorizzare quelli che intendono far condividere valori e ideali comuni. Le due dimensioni dell'apertura e dell'uguaglianza devono essere perseguite allo stesso tempo, per promuovere la conoscenza e l'accettazione delle differenze mantenendo l'obiettivo della coesione sociale.

In un mondo sempre più complesso, nella coscienza di frammentazione, asimmetria e disomogeneità provocata dai rapidi mutamenti globali, nasce l'esigenza di una *governance* sul piano economico e politico, ma soprattutto culturale e pedagogico. In sintesi, costruire la cittadinanza globale non significa sostituire quella nazionale o locale, ma aggiungerla ad esse. Il “cittadino globale” è colui/colei che potrà esercitare i suoi diritti anche come semplice persona, oltre che come cittadino/a di uno stato, e dipenderà da legami che vanno oltre l'appartenenza statale.

Non si può certo dimenticare che al centro di questo progetto civico vi è la dimensione esperienziale e di “prossimità”. L'ambiente (come ad esempio la classe scolastica) è un luogo di scambi che mobilita acquisizioni cognitive, luogo esperienziale nel quale la persona vive, agisce e sperimenta le sue relazioni sociali e in cui si esercita l'azione educativa. Il contesto in cui una persona vive, inoltre, è sempre un contesto culturale, cioè determinato dalle influenze ereditate dal gruppo sociale e dal suo modo di interpretare la realtà. L'educazione alla cittadinanza attraverso l'ambiente conferma l'importanza del contesto (classe, scuola, famiglia, ambiente sociale) per formare la personalità ed orientare le relazioni sociali, l'adesione alle norme, la partecipazione, le idee politiche di bambini e giovani.

La città e il territorio costituiscono, ad un secondo livello, un ambiente di vita connotato fisicamente, storicamente, culturalmente: memoria e tradizione, configurazione urbanistica, gruppi sociali che vi abitano, qualità di vita, livelli di integrazione della popolazione. E' popolato, in particolare, da gruppi associativi che esercitano la cittadinanza in molti modi: politica, volontariato, azione sociale, impegno ecologico e così via.

Un'importanza particolare riveste, ancora, la nazione, garanzia della coesione sociale a livello giuridico, che però non può essere intesa come un'entità etnica, ma corrisponde piuttosto un'idea di comunità “immaginata”, in cui si intrecciano le spinte a creare una persona sempre più autonoma e indipendente, e la solidarietà morale dentro la comunità. Individuo contestualizzato e universalismo delle regole, anziché conciliati, sono spesso in opposizione tra loro. Identità chiuse e aggressive si sovrappongono ad un liberalismo astratto e “freddo”<sup>5</sup>.

## **Diritti e doveri a livello globale: un rovesciamento di prospettive**

Non viviamo però solo dentro il nostro ambiente locale e nel nostro paese, ma siamo ormai immersi nel mondo globale, soprattutto attraverso la Rete, l'estensione delle tecnologie, l'espansione del mercato. La cosiddetta globalizzazione, tuttavia, non svolge un ruolo unificatore. La formazione di una nuova cittadinanza rovescia le prospettive e pone il globale non come dimensione lontana e utopica, bensì come metro di misura e angolo di visuale della vita, anche a livello individuale. Ad

---

*contenu de la formation des maitres*, L'Harmattan, Paris 1991; Dasen P.R., Perregaux Ch (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Raisons éducatives, 2000/1-2, 3, De Boeck Université, oltre ai « classici » Perotti A., *La via obbligata dell'interculturalità* (trad. dal francese), EMI, Bologna, 1994 ; Porcher L., Abdallah Pretceille, *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris 1998.

<sup>5</sup> Sul difficile rapporto tra identità locali e coscienza globale si veda: Touraine A., *Eguaglianza e diversità. I nuovi compiti della democrazia*, Laterza, Bari 1997, pp.44-56; Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale* (trad.dall'inglese), Feltrinelli, Milano 2000; Beck U., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, (trad. dal tedesco) Carocci, Roma 1999.

essa è affidata un compito di coesione sociale, cioè diventare membri di una unica comunità morale formata da tutti gli esseri umani. Si tratta di una coscienza di appartenenza all'umanità e di una fraternità oltre le frontiere di lingua, tradizioni, costumi che oppone ad una cultura della separazione (gli uni agli altri, chi ha da chi non ha, italiani da stranieri, fra generazioni..): in altre parole una cultura della convivenza e della coesione costituita da azioni umane profondamente intrecciate.

Nella pratica, ciò significa rovesciare la prospettiva e assumere il punto estremo (la coscienza di un'appartenenza globale) come filo rosso, come prospettiva e punto di vista degli interventi educativi. La globalità è quindi una capacità di visione e di assunzione dei problemi, al di là di un'ottica particolaristica, che si costruisce in una progettualità concreta, a misura di bambini e ragazzi, ma già fin d'ora nell'ottica di una responsabilità più vasta. La relazione tra il globale e il locale, molto complessa, non può essere interpretata in modo manicheo o apocalittico: essa crea nuovi diritti e doveri sul piano planetario, che non coincidono necessariamente con quelli derivanti dalla fedeltà nazionale. Anche l'individualismo moderno, tipico delle società occidentali, spinge a rivedere l'idea di cittadinanza alla luce del pluralismo dei modi di vita, di pensare, di credere. Il tema dell'inclusione, nella società globalizzata, in sintesi, si presenta come particolarmente sentito e urgente.

Il fenomeno delle migrazioni, che trasforma le società occidentali in territori multiculturali, non è altro che la cartina di tornasole del rapporto tra singolo, comunità locale e comunità globale. Gli immigrati esprimono, infatti, una domanda di riconoscimento dei diritti particolari sul piano culturale che spinge a rivedere e rileggere le connotazioni e l'identità dello Stato moderno. Non a caso, uno dei problemi più sentiti in questo campo è rappresentato dal tipo di spazio concesso ai diritti culturali particolari nel quadro di una società unitaria<sup>6</sup>.

Se sul piano giuridico-politico la strada verso la cittadinanza globale interroga la volontà e la progettualità di singoli e stati, occorre allora chiedersi quale possa essere il ruolo dell'educazione<sup>7</sup>. La riflessione pedagogica può mettersi al servizio di un ideale di progressivo allargamento del senso di appartenenza evitando però ogni tipo di utopia cosmopolitica. In questo senso, si potrà parlare di cittadinanza globale, ma a certe condizioni. E' reale infatti il rischio - avvertito dagli avversari di questa idea - di una "perdita di confini" dell'educazione alla cittadinanza che la renda ancor più inafferrabile. L'esperienza dell'educazione civica nelle scuole di tutti i paesi conferma, infatti, che questo campo del sapere necessita di una seria e rigorosa definizione. L'estensione al globale, ci si chiede, non contribuirà a rendere l'educazione alla cittadinanza ancor più evanescente?<sup>8</sup>

La sfida di pensare ad una cittadinanza globale può essere raccolta sul piano pedagogico, a partire dalla consapevolezza dell'appartenenza ad un mondo sempre più complesso e globalizzato, in cui fenomeni ed eventi presentano strette connessioni e interdipendenze. Si tratta di percepire il mondo come un sistema di cui uomini e donne sono cittadini, fonte di diritti di cui godere e doveri da rispettare. Da questa coscienza di frammentazione, asimmetria e disomogeneità provocata dai rapidi mutamenti globali, nasce l'esigenza non solo di una *governance* sul piano economico e politico, ma

---

<sup>6</sup> Intorno al dibattito sul riconoscimento e sul rapporto tra individualismo, liberalismo e comunitarismo cfr.

W.Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, il Mulino, Bologna 1999; J.Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998; C. Taylor, *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari 1999; Ferrara A. (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Editori Riuniti, Roma 2000.

<sup>7</sup> A livello europeo sono numerosi gli studi e i rapporti sul tema della *citizenship education*: Council of Europe, 2008, *Democratic governance of schools*, Strasbourg; Council of Europe, 2009a, *Learning and living democracy. Introducing quality assurance of education for democratic citizenship in schools – Comparative study of 10 countries*, a cura di H.J.Abs, Strasbourg; Kennedy K. (ed), 1997, *Citizenship Education and the Modern State*, Falmer Press, London, Washington D.C.

<sup>8</sup> F.Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, INRP, Paris 1999.

soprattutto culturale e pedagogico. L'idea di educazione alla cittadinanza globale si inserisce in questo quadro.

Certamente, non si vuole minimizzare la fatica e la tensione di vivere un rapporto tra l'identità d'origine e quella che deriva dall'integrazione in un insieme più vasto. Conoscono questo travaglio tutti coloro che vivono "oltre confine", basti pensare non soltanto agli immigrati posti tra due culture, ma anche ai giovani globalizzati, o tutti coloro che vivono il passaggio da culture rurali ad urbane, dal piccolo al grande mondo. Il problema formativo, quindi, si pone nei termini di apprendere a vivere tale libertà di appartenenza, concepita come aggiuntiva e non sottrattiva, senza dimenticarne le difficoltà. L'educazione dovrà contribuire a formare persone libere di decidere quale priorità dare, di volta in volta, alla loro identità, soggetti consapevoli dell'interdipendenza tra persone, gruppi e popoli anche lontani tra loro e coscienti della responsabilità dei vincoli che uniscono gli individui del pianeta. Inoltre, dovrà lottare contro ogni forma di risorgente nazionalismo, etnicismo e razzismo, pur senza privare gli individui di quella forma particolare e "calda" di identità vissuta all'interno della propria cultura di appartenenza. La scuola ha proprio questo compito di integrazione in codici universali, in un mondo che trascende quello della patria – geografica o culturale – d'origine<sup>9</sup>.

### **Competenze per la cittadinanza: pensiero critico, empatia, deliberazione**

Risulta chiaro che la nuova cittadinanza ha bisogno di nuove competenze. Il concetto di competenza ha assunto un ruolo chiave nelle dinamiche della formazione, non ultima in quella che riguarda la cittadinanza. Con questo termine si intende però, in questa sede, privilegiare il significato umanistico ed emancipativo del *sapere per fare*, evitando ogni tendenza a "tecnicizzare" la formazione<sup>10</sup>. La cittadinanza richiede competenze specifiche e trasversali allo stesso tempo: essa, infatti, non consiste nella preparazione di un modello standard di *buon cittadino* obbediente alle leggi ma è soprattutto *un modo di leggere la società e la scuola* che richiede conoscenze, capacità riflessive e deliberative<sup>11</sup>.

Per quanto riguarda il primo livello, l'educazione alla cittadinanza nella scuola (oggi in Italia attraverso l'insegnamento *Cittadinanza e Costituzione*) richiede conoscenze precise e documentate da trasmettere agli alunni e agli studenti sia in chiave storica, sia nell'ambito dei concetti cardine del diritto: tale serie di competenze fa perno, quindi, sugli aspetti cognitivi da sviluppare in modo attivo, nel contesto di situazioni di apprendimento, per riflettere sulle grandi questioni legate ai concetti della cittadinanza: libertà, uguaglianza, tolleranza, solidarietà. Parleremo per tutti questi aspetti di competenze legate al *sapere* e al *saper pensare*, atte a sviluppare una *cittadinanza riflessiva*.

Ad un secondo livello, avremo la cittadinanza come vivere insieme, ovvero il livello delle disposizioni e delle scelte interiorizzate che solitamente si sintetizzano nel "*saper essere*", che si esprime nell'appropriarsi delle regole e nella *sensibilità* ai valori democratici e ai diritti umani: attraverso questo tipo di competenze si crea quella *cittadinanza vissuta*, necessaria nelle società complesse.

Se le competenze non si insegnano, ma si costruiscono, ne deriva che né la conoscenza dei principi, delle norme e dei diritti, né un "pensiero" civico e morale adeguato alle esigenze della cittadinanza garantiscano da soli che le persone esercitino, nella pratica, questi orientamenti di valore. Ecco allora l'importanza - ad un terzo livello - delle competenze di tipo decisionale e partecipativo (*saper fare*) che riguardano l'impegno e l'assunzione di responsabilità da esercitare quando si è di fronte a situazioni complesse: una *cittadinanza deliberativa*.

Sarebbe superfluo aggiungere che tali competenze sono interdipendenti, e che ogni progetto si sviluppa nella connessione di tutti e tre questi livelli. La cittadinanza richiede, in particolare, una circolarità progettuale che, anziché basarsi sui paradigmi applicativi, possa "invertire" il percorso che

---

<sup>9</sup> Scurati C., *Umanesimo della scuola oggi*, La Scuola Editrice, Brescia 1983.

<sup>10</sup> Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisations, Paris 1994;

Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

<sup>11</sup> Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

usualmente va dal conoscere al fare, inducendo, invece, come nella migliore tradizione pedagogica, a riflettere e apprendere *a partire dall'azione*; come si è detto, infatti, la competenza esige un percorso progettuale aperto e non del tutto programmato, in cui si apprenda a vivere e mettere in pratica ciò che contemporaneamente si impara in un contesto mai del tutto determinabile, come quelli delle situazioni reali della vita.

Sviluppare competenze significa predisporre un percorso che si dipana dalla comprensione dei concetti, attraverso la discussione e l'argomentazione, fino a produrre decisione. Per questo, il senso della formazione alla cittadinanza non si esaurisce nel "parlare insieme", ma costruisce la *deliberazione*, cioè la prassi democratica che produce - diversamente che nel dibattito o nella negoziazione - decisioni. A sua volta, il percorso basato sulle deliberazioni non può limitarsi all'azione, ma necessita dell'esplorazione e della comprensione dei concetti. Le questioni etiche, sociali, giuridiche e politiche possono essere affrontate a partire dall'acquisizione di concetti come diritti, democrazia, cultura, nazione, economia, nelle loro accezioni e nel loro sviluppo storico.

Formare alla deliberazione significa mettere l'accento sulla connessione tra il pensiero e l'azione, per realizzare un curriculum realmente integrato, in cui il "fare" non rappresenti solo il momento applicativo del "sapere" ma si attui una circolarità tra i diversi piani. Per realizzare questa interconnessione, non sembra superfluo ripeterlo, il progetto formativo non partirà dalle conoscenze per arrivare all'agire, bensì verrà organizzato intorno alla *decisione*. In altre parole, un curriculum di questo tipo presenta la specificità di essere *deliberation-based*, fondato cioè sulle scelte discusse attorno a problemi etici comuni <sup>12</sup>.

Si è parlato di competenze di tipo riflessivo. La vita in un mondo pluralistico, infatti, richiede un cittadino non indottrinato ma capace di pensiero critico e di giudizio autonomo. La necessità di apprendere un pensiero adatto a trovare soluzioni a questioni complesse è stata spesso avanzata in nome di una formazione professionale adeguata alle esigenze del sistema economico; è però soprattutto l'educazione alla cittadinanza ad essere associata con lo sviluppo del pensiero critico. Il cittadino, infatti, deve poter ricorrere al suo giudizio autonomo, nutrito dalla comprensione dei concetti, dalla capacità di confrontarli e di mettere in questione le premesse di ogni ragionamento<sup>13</sup>.

Nel secondo dopoguerra, le ferite inferte dai regimi non democratici avevano creato la necessità di rendere autonomo e libero il giudizio, per sfuggire al fascino dei totalitarismi. Oggi, sono in parte diversi i motivi della cittadinanza: anzitutto, la possibilità di mantenere la coesione sociale nel pluralismo di modi di vita che contraddistingue la "post-modernità"; la logica economica preponderante rende indispensabile formare persone che sappiano vivere oltre la dimensione del buon consumatore, per assumere libertà di scelta e di vita; infine, le differenze culturali "costringono" incessantemente a tradurre i segnali e i codici della diversità, dialogando con essi.

In questo senso, la democrazia globale ha bisogno di cittadini liberi e ragionevoli; la formazione al pensiero critico permette di analizzare fatti ed eventi complessi come quelli riguardanti la convivenza sociale (intreccio di norme, leggi, abitudini, tradizioni, valori, interessi); aiuta a valutare le differenze di posizioni; permette di tener conto di una diversità di interessi di persone e gruppi; consente di acquisire criteri per stabilire ciò che è opportuno e di formulare giudizi; infine, fornisce strumenti per l'azione e l'impegno.

La competenza critica assume caratteri nuovi nel contesto di una società sempre più globalizzata. Orientarsi nell'universo mediatico, difendersi dalle manipolazioni, utilizzare le tecnologie comunicative senza esserne usati, comprendere la complessità della vita politica e sociale, prendere decisioni e operare scelte autonome: tutto ciò sarà possibile solo a chi

---

<sup>12</sup> Cogan J.J., Derricott R. (eds.), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998, p.137; Galichet F., *L'école, lieu de la citoyenneté*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux 2005; Gendron C., *Eduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*, L'Harmattan, Paris 2003.

<sup>13</sup> Leleux C., *Repenser l'éducation civique*, Les éditions du Cerf, Paris 1997, pp.46ss.

che sa esprimere ipotesi, sviluppare capacità di analisi, usare strategie di pensiero, applicare criteri di comportamento, risolvere problemi.

Se la cittadinanza non è solo “imparare cose”, ma favorire un nuovo modo di pensare, allora apprendere comporterà una ristrutturazione delle proprie rappresentazioni, una selezione e costruzione attiva e dinamica da parte del soggetto delle informazioni ricevute; nel caso dei concetti relativi alla cittadinanza si tratta di ripensare idee come *giustizia, libertà, tolleranza, solidarietà, uguaglianza*. Le competenze di cittadinanza non devono limitarsi a schemi di conoscenze, che potrebbero essere perse rapidamente se non vengono integrate in schemi di azione. Infatti, ogni conoscenza entra in un quadro di interpretazioni, una rete di informazioni precedenti e di categorie già elaborate in cui si inseriscono i nuovi apprendimenti.

Tuttavia, non è sufficiente considerare soltanto il piano cognitivo, ma occorre puntare l'attenzione soprattutto su quello affettivo ed emotivo, altrettanto importante nella formazione alla cittadinanza. Il rapporto tra “sapere ciò che è giusto” e “agire bene” appare centrale poiché l'approccio formale e razionale dell'educazione morale, pur importante, predispone a comportamenti “saggi”, ma non garantisce che essi vengano adottati<sup>14</sup>. Mentre si può scegliere razionalmente una posizione corretta, la condotta può in realtà andare in altra direzione e, soprattutto, essere condizionata dai contesti. Le condotte violente possono, ad esempio, essere legittimate razionalmente attribuendo la colpa agli altri o difendendosi. Il ruolo dell'autorità o la paura delle punizioni inducono anche a comportamenti egoistici. L'atto disinteressato e altruista può essere compiuto facilmente in una situazione in cui non si ha nulla da perdere o dove si guadagna considerazione; quando si è, invece, in contesti di rischio o si deve sacrificare qualcosa per gli altri, l'agire prosociale diviene molto più difficile e raro, come hanno dimostrato tutti gli studi sull'*inerzia* degli spettatori.<sup>15</sup>

Diviene così necessario considerare non solo l'aspetto razionale, ma soprattutto emotivo ed affettivo nell'agire morale che è alla base della cittadinanza<sup>16</sup>. Le “nuove competenze” civiche richiedono non solo la capacità di seguire passivamente le regole trasmesse dagli adulti, né si limitano al raggiungimento di un'autonomia morale attraverso la logica formale, ma esigono la costruzione di concetti morali da cui dipende la comprensione e l'applicazione delle regole stesse<sup>17</sup>. Le competenze di cittadinanza si basano quindi sulla costruzione delle norme socio-morali attraverso le relazioni, soprattutto utilizzando la conversazione e la narrazione, attività umana fondamentale. Raccontare una storia “morale” significa non soltanto porre in sequenza una serie di fatti, bensì porle in un particolare contesto narrativo, che attribuisce loro significato. I racconti, nostri e degli altri, divengono più intelligibili, rispetto all'approccio concettuale<sup>18</sup>.

In questo senso, la cittadinanza necessita di utilizzare tutte le attività educative che non solo facciano progredire i ragionamenti morali, ma spingano anche ad una concreta sollecitudine ed interessamento verso l'altro. L'empatia, distinta dal contagio emotivo, dall'identificazione e dalla simpatia, che possono contenere aspetti fusionali, e equivoci o estemporanei, rappresenta una risorsa

---

<sup>14</sup> Nucci L.P., *Educare il pensiero morale. La costruzione del Sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere* (trad.dall'inglese), Edizioni Erickson, Trento 2002.

<sup>15</sup> Zamperini A., *Psicologia dell'inerzia e della solidarietà. Lo spettatore di fronte alle atrocità collettive*, Einaudi. Torino 2001.

<sup>16</sup> Turiel E., *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*, Cambridge University Press, Cambridge 1983. Nel libro è sviluppato, in particolare, il tema della differenza tra l'adesione “affettiva” alla moralità e l'obbedienza alle regole convenzionali di una società.

<sup>17</sup> Pagoni-Andréani M., *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq 1999, p.63.

<sup>18</sup> Tappan M.B., Brown L.M., *Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education*, in “Harvard Educational Review”, 2, 1989, pp.182-205.

fondamentale per la nuova cittadinanza. La dimensione del “sentire con” permette una condivisione e una comprensione dell’altro; ciò comporta una visione relativa alla partecipazione alle emozioni altrui, una risposta agli stati affettivi dell’altro e comunque, più in generale, un significato di condivisione. La concezione multidimensionale del termine che emerge dagli studi più recenti permette di configurarla come un processo intenzionale, in cui si entra in rapporto profondo con l’altro senza tuttavia smarrire la propria identità, una sorta di capacità di comprensione in cui i confini tra sé e l’altro, pur essendo mobili, rimangono definiti. Nella relazione interculturale, l’empatia può essere considerata una condizione fondatrice, una base che rende possibile l’incontro in situazione di differenza e che porta a sviluppare le abilità comunicative necessarie nell’interazione. Infatti, la condivisione empatica non si apprende in astratto, ma si *costruisce* attraverso la comunicazione e ha come obiettivo la comprensione<sup>19</sup>.

Come si è detto, l’empatia si presenta come un modello a più dimensioni, cognitivo, affettivo e sociale: assumere la prospettiva di un’altra persona, decentrarsi, fare l’esperienza delle emozioni di un’altro, comunicare comprensione e interesse. Si può concludere, a questo riguardo, che l’educazione alla cittadinanza sceglie quindi le competenze interculturali come modi di affrontare il pluralismo e la complessità: il principio cardine resta l’idea di unità dell’umanità e all’universalità dei diritti dell’uomo. Tuttavia, questa idea guida non serve ad assimilare le diversità o a schiacciare le differenze, bensì a metterle in dialogo ed in relazione.

## **Argomentare per decidere**

Molti studi convergono, oggi, sull’idea che la comunità degli alunni/studenti si fondi sulla possibilità di argomentare, discutere e dialogare, confrontando le proprie posizioni per giungere ad accordi e a impegni comuni. In altre parole, la cittadinanza attiva richiede capacità che permettano la partecipazione e l’impegno, soprattutto in un contesto comunicativo come la scuola. Dilemmi, discussioni, narrazioni, ambiti di confronto sono i luoghi e allo stesso tempo gli strumenti di questo itinerario<sup>20</sup>.

Il linguaggio assume, quindi, una valenza centrale poiché attraverso di esso si comunica, si creano concetti, si formulano rappresentazioni mentali e si costruiscono giudizi. La cittadinanza ha bisogno dell’arte di comunicare, non tanto come enunciato o espressione estetica, quanto esercizio di un diritto. L’argomentazione - orale e scritta - permette alla persona di esprimere un giudizio personale e le proprie opinioni, soprattutto in situazioni di confronto: discussioni di gruppo, negoziazione di punti di vista, dialogo.

Si intende qui per argomentazione una problematizzazione dei discorsi ed una messa in questione dei presupposti e delle esperienze. La competenza argomentativa, superando la retorica, dovrebbe interrogare e tematizzare gli enunciati e le posizioni di chi discute, problematizzando e formulando ipotesi che permettono di costruire un legame tra i comportamenti pratici e le norme<sup>21</sup>.

Così, anche l’acquisizione delle logiche e dei sillogismi, primo passo nell’elaborazione delle competenze, si trova ad essere messa in questione nel dibattito democratico. I partecipanti devono poter “trascendere”, in quell’ambito, le loro convinzioni ed esperienze. Le competenze nella discussione danno la possibilità di verificare gli enunciati rispetto al vero e al giusto, in una pratica essenzialmente dialogica. Come si è detto, l’argomentazione non è, però, fine a se stessa. La cittadinanza democratica non consiste solo nelle competenze di tipo “procedurale”, nel dibattere e spiegare i propri argomenti, ma è molto di più. Discutere e argomentare, così come la capacità

---

<sup>19</sup> Hoffmann M.L., *Empatia e sviluppo morale* (trad. dall’inglese), il Mulino, Bologna 2008.

<sup>20</sup> Arena G., *Cittadini attivi*, Laterza, Roma-Bari 2006.

<sup>21</sup> Hansotte M., *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s’invente la parole collective*, De Boeck Université, Bruxelles 2002, p.105; Lenoir Y., Xypas C., Jamet C., *Ecole et citoyenneté. Un défi multicultural*, Armand Colin, Paris 2006.

riflessiva di riesaminare le azioni alla luce dei principi, divengono gli strumenti per deliberare e agire su interessi collettivi, sul bene comune.

L'occasione più importante per esercitare la cittadinanza risiede, a scuola, nella democrazia interna, nella vita quotidiana, nei momenti di elaborazione delle regole comuni. Un esempio classico nella storia dell'educazione è quello degli organismi partecipativi come i Consigli dei bambini, gli organi di autogoverno e tutte le procedure di carattere partecipativo che coinvolgono bambini e ragazzi come protagonisti. Sono note le esperienze di Janusz Korczack, che nella Varsavia dell'occupazione nazista realizza il parlamento dei bambini e il tribunale in cui i ragazzi stessi valutano i comportamenti dei compagni; o i metodi di Freinet, che creava la "classe cooperativa"<sup>22</sup>.

La stampa scolastica, a titolo di esempio, sia nella scuola di base che superiore, può avere un ruolo rilevante nella formazione delle competenze civiche di partecipazione. La funzione più rilevante è indubbiamente quella di "restituire il senso di realtà" a bambini e ragazzi che si accostano all'informazione attraverso la televisione. Lo schermo televisivo, come è noto, ha una funzione deformante, in quanto contribuisce a rendere eventi, anche tragici, come guerre e calamità, qualcosa di lontano ed irreale. Nella maggior parte dei casi si assiste passivamente alle immagini che scorrono senza appropriarsi realmente dell'informazione.

Partecipare alla scrittura e alla redazione di un giornale, invece, spinge ad elaborare le notizie, sia della vita quotidiana, sia esterne, distinguendo tra fatti ed opinioni e affrontando i conflitti della vita sociale e politica. Attraverso questo tipo di dibattito e quello che François Galichet chiama il "realismo simbolico" della stampa a scuola, gli alunni possono formarsi un'opinione ragionata e personale su argomenti di attualità, di ben maggiore interesse rispetto a quelli del passato, articolando eventi "universali" con il particolare della loro esperienza (Galichet, 1998, pp.109-115).

Alla luce di una valorizzazione della deliberazione nella formazione alla cittadinanza assume importanza, di conseguenza, l'idea di cooperazione come realizzazione di un obiettivo comune, che conduce a mettere in secondo piano bisogni o interessi personali. Tale orientamento promuove il superamento dell'egocentrismo, permette la scoperta dell'interdipendenza, valorizza gli apporti di tutti al gruppo. Anche in Italia, l'approccio del *Cooperative Learning* ha conosciuto una discreta diffusione nelle scuole, come modello il cui il gruppo è veicolo di apprendimento, permettendo allo stesso tempo il confronto dei punti di vista, il sostegno reciproco, la crescita di abilità relazionali<sup>23</sup>.

Proprio per tali caratteristiche, la cooperazione in classe è però un "ideale" difficile da realizzare, soprattutto per motivi di tempo. Collaborare, concertare, svolgere compiti diversi, decidere sono tutte funzioni che richiedono onere di impegno e preparazione da parte dell'insegnante. Inoltre, è il sistema stesso della scuola attuale, basato sulla competizione individuale, a scoraggiare il sistema cooperativo. L'idea liberale – spesso liberista – della scuola in cui eccelle il migliore per doti naturali o ethos sociale spinge non verso il potenziamento della conoscenza come processo di natura sociale, bensì come conoscenza privata. Tale modello, comunicato nel curricolo formale e più ancora in quello nascosto, è messo profondamente in discussione dall'idea di cittadinanza come lavoro per il bene comune, apporto generoso all'interesse collettivo, sostegno all'equità e alla valorizzazione di tutti.

In conclusione, la società globale - con le sue caratteristiche di disarmonia, asimmetria, perdita della distanza, diffusività – presenta, in modo ambivalente, caratteristiche tendenti da un lato a stimolare senso critico, spinta alla partecipazione, capacità di cogliere le interrelazioni, dall'altro a soffocarle. Davanti al patchwork della globalizzazione la scelta di rinunciare all'apertura e ripiegare sul locale e sulla dimensione *micro* potrebbe prevalere in mancanza di un adeguato e credibile investimento nella formazione. Allo stesso tempo, la formazione alla nuova cittadinanza va

---

<sup>22</sup> Xypas C. (Ed.), *Les citoyennetés scolaires*, PUF, Paris 2003.

<sup>23</sup> Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, Las, Roma 1998; Cohen E., *The Social Construction of Equity in Classrooms*, in Pagé M., Ouellet F., Cortesao L., *L'éducation à la citoyenneté*, Editions du CRP, Sherbrooke 2001, pp.111-130.

considerata come la ripresa dell'idea, cara alla pedagogia, di una educazione integrale della persona, dal punto di vista cognitivo, emotivo, e affettivo, che si concretizza in un agire morale proteso al bene comune.

**A cura della Prof.ssa Milena Santerini**

Materiali tratti da  | WEBINAR