

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

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

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero I
Giugno 2018

 **MIMESIS**



SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder	11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder	15

SYMPOSIUM

Self-care, care of the others and of institutions.
A political thinking for education

<i>Luigina Mortari</i>	
Introduzione	21
<i>Monia Andreani †</i>	
La cura degli altri è cura del vivere civile: i “piccoli gesti profetici del Cels di Pesaro”	27
<i>Micaela Castiglioni</i>	
“Mettiti nei tuoi panni”: per una cura etico-politica	45
<i>Pierluigi Ciritella</i>	
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica	61
<i>Paola Dusi</i>	
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi? Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento	77
<i>Andrea Galimberti</i>	
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista	91
<i>Valentina Guerrini</i>	
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola.	109

<i>Viviana La Rosa</i> Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata	131
<i>Patrizia Manganaro</i> Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno	149
<i>Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci</i> Aver cura del “bene comune” a scuola: una ricerca-formazione di <i>citizenship education</i>	167
<i>Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa</i> Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNМ, a web-based digital platform	195
<i>Elisabetta Musi</i> La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell’educazione	209
<i>Cristina Palmieri</i> Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica	227
<i>Isabella Pescarmona</i> Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen	245
<i>Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni</i> La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull’intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale	265

ESSAYS – SAGGI

<i>Margherita Cardellini</i> Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors	285
---	-----

<i>Morena Cuconato</i> Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies	301
<i>Salvatore Lucchese</i> L'architrave pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini"	315
<i>Lorena Milani, Cristina Boeris</i> Una concezione della giustizia pedagogica	345

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Rossana D'Elia</i> Batini F., De Carlo M.A., <i>Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze,</i> Torino: Loescher, 2016	367
<i>Stefano Oliverio</i> Baggio G., <i>La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead,</i> Pisa: Edizioni ETS, 2015	371
<i>Abstracts</i>	377

*Una concezione della giustizia pedagogica*¹

Lorena Milani, Cristina Boeris*

Riassunto

L'educazione alle competenze di cittadinanza implica una riflessione preliminare sulle concezioni di diritto, di democrazia e di alterità che permeano la mentalità dei docenti, considerati prima come cittadini e poi nel loro ruolo di educatori e formatori. La nostra riflessione si focalizza soprattutto su quali teorie della giustizia possono essere coerenti con la visione pedagogica, per andare oltre una concezione di democrazia procedurale e ancorarla così a una visione valoriale

Parole-chiave: *educazione; cittadinanza; democrazia; teoria della giustizia.*

I. L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

L'introduzione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" nelle scuole di ogni ordine e grado determinata dalle riforme della legge 137/2008 e dalla recente legge 107/2015, sollecita la riflessione degli insegnanti riguardo nuove metodologie del lavoro docente, che diano più spazio alla partecipazione degli studenti, che siano orientate a una programmazione didattica per competenze, che prevedano l'apertura delle scuole alla collaborazione con il territorio per la realizzazione di progetti. Tale insegnamento potrebbe essere l'occasione per una riflessione profonda su temi pedagogici centrali e sulla relazione tra pedagogia e democrazia, dando origine a percorsi di ricerca e formazione per i docenti stessi. È necessario produrre una riflessione che si interroghi sulla struttura epistemologica di questo insegnamento così complesso, implicante molteplici dimensioni dell'apprendimento, e che ripensi alla funzione educativa della scuola e non solo alla finalità dell'istruzione. L'introduzione di questo insegnamento mette in gioco la professionalità dei docenti perché sollecita la loro capacità di creare un clima democratico, di vivere, con gli studenti, le famiglie e i colleghi, una reale comunità democratica: educare alle competenze di cittadinanza è impossibile se non si creano ambienti permeati dai valori democratici. Secondo la

1 Cristina Boeris è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3. Lorena Milani è autrice dei paragrafi 4 e 5.

* Università di Torino (Italy).

lezione di Dewey, la scuola non è preparazione alla futura vita democratica ma esercizio vivo di democrazia (cfr. Dewey, 1965) e la scuola, quindi, deve interrogarsi sul suo mandato istituzionale di formare i cittadini democratici e deve “accedere ad una considerazione della dimensione etico-sociale della scuola e del sapere” (Corbi & Sirignano, 2011: 2). In questo senso, le varie sperimentazioni che hanno accompagnato l’introduzione dell’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione hanno cercato di costruire dei percorsi di educazione alle competenze di cittadinanza, anche seguendo le indicazioni europee tra cui la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/EC), OJ L 394, 30.12.2006.

Il cuore di queste normative esprime un nuovo modo di intendere il concetto di cittadinanza, concepita non più solo come l’acquisizione di uno status legale all’interno di una comunità politica, ma come un processo sociale nel quale ogni individuo può esercitare in modo attivo e critico quei diritti e doveri inalienabili, come già affermato dalla Dichiarazione Universale dei diritti umani del 1948. Mentre l’educazione civica tradizionale si focalizzava sulla conoscenza delle istituzioni e dei processi che le regolano, in una visione in cui al centro si collocavano le conoscenze e le nozioni, in coerenza con un’idea della scuola tradizionalmente deputata alla formazione intellettuale, l’attuale insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” mette al centro le competenze di cittadinanza in cui le conoscenze vengono viste come base indispensabile su cui costruire opportunità di partecipazione e occasione per esprimere il proprio senso di appartenenza e la virtù civica, rendendo ancor più necessario un rinnovamento della didattica per programmare per competenze e non più solo per conoscenze.

L’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione può diventare, inoltre, il punto di partenza per interpretare la *crisi* della scuola che da molti anni è oggetto di dibattito. Tra i docenti, gli studenti e le famiglie, oltre che in gran parte dell’opinione pubblica, è ormai radicato un sentimento di fallimento della scuola, considerata incapace di preparare le nuove generazioni a un mondo complesso e globalizzato. Questa crisi viene percepita come una perdita o una decadenza (cfr. Damiano, 2007) spiegata attraverso l’irruzione nella scuola di cause esterne come, ad esempio, la presenza di studenti stranieri o semplicemente la massificazione della scuola, per cui si rimpiange la scuola selettiva e “meritocratica”. La scuola fatica ad adattarsi ai cambiamenti sociali e vanno in crisi i principi di riferimento come “l’uguaglianza e il merito, l’identità nazionale dei futuri cittadini e il diritto a conservare le radici culturali d’origine, lo sviluppo personale degli allievi e la loro affermazione pubblica” (Damiano, 2007: 24).

Inoltre, i docenti lamentano una scarsa considerazione sociale, una difficoltà sempre più crescente di esercitare autorità e autorevolezza, un percepire la professione non più nel senso di una “vocazione”, ma come una fatica crescente a mantenere una “disposizione psicologica ad affrontare le prove di un mestiere difficile ed esposto alle tensioni della relazione educativa” (*Ibid.*: 25). Il disagio vissuto dai docenti è spiegato da loro stessi, in modo

sbrigativo, dall'influenza nella scuola dalla pluralità di “agenti educativi” tra cui la massiccia esposizione ai social network o alla perdita di collaborazione con le famiglie, percepite spesso come ostili o come preoccupate di difendere i figli dalla scuola più che come alleate nell'azione educativa. La scuola fatica a confrontarsi con un mondo globalizzato, ma proprio questa situazione richiede un ripensamento del ruolo della scuola stessa nell'educare a gestire questi cambiamenti in una prospettiva democratica, infatti:

L'idea di una comunità mondiale educante presuppone la necessità di democratizzare la scuola e di fare di essa un centro fondamentale per la diffusione dell'educazione democratica attraverso cui conciliare la libertà naturale con quella sociale cioè con il rispetto da parte di ogni cittadino della libertà altrui secondo un rapporto di uguaglianza (Sicurello, 2016: 72).

La sfida a cui la scuola è chiamata a rispondere è quella di educare a una nuova cittadinanza che regga alla tensione tra locale e globale, tra identità nazionale e confronto con culture diverse, tra radicamento nelle tradizioni del territorio e *melting pot* etnico.

L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione richiama i docenti a porre attenzione al loro grado di apertura al coinvolgimento degli studenti e delle famiglie alla *policy making* della vita scolastica. Se è vero che le relazioni tra scuola e famiglie stanno diventando sempre più problematiche, è altrettanto vero che è necessario costruire momenti di dialogo e condivisione in cui ogni attore possa mettere a disposizione risorse, conoscenze e critiche.

A questo riguardo, ricordiamo che esistono già strumenti che aiutano a realizzare una maggior partecipazione, come il “*Patto di corresponsabilità*”, introdotto dalla riforma del 2008 e che costituisce una sorta di “contratto sociale” stipulato tra docenti, studenti e famiglie:

Il Patto contiene, in sé, una forte valenza simbolica offrendo, concretamente ed esplicitamente, un modello di relazione prosociale centrato non solo sul rispetto delle regole, ma anche sulla valorizzazione delle norme di comportamento intese quale cornice di riferimento funzionale alla tutela del più ampio progetto educativo coinvolgente gli studenti-cittadini in crescita (MIUR, 2008: 5).

Nonostante la indicazione di questi dispositivi, è innegabile che permangano molte difficoltà, sia interne sia esterne alla scuola, nel realizzare percorsi di educazione alle competenze di cittadinanza, tanto da interrogarci sulla fattibilità stessa di questo tipo di educazione. A questo proposito, con Chiosso, ci chiediamo:

È ancora possibile pensare a una società democratica ricca di valori, cioè capace di individuare e perseguire il bene comune, oppure nella società del frammento individualistico e del pluralismo etnico e culturale è giocoforza fermarsi a un'idea neutra di convivenza e a un'idea procedurale di democrazia? (Chiosso, 2009: 74).

Per rispondere a questa domanda bisogna interrogarsi sui fondamenti delle nostre convinzioni sui temi della democrazia, della giustizia e dell'educabilità per una cittadinanza attiva e democratica. È necessario soprattutto ripensare alla scuola come luogo democratico come elemento dell'ecoformazione (cfr. Milani, 2013) degli studenti e dei docenti, poiché l'ambiente educativo è fondamentale per realizzare una vera educazione alle competenze di cittadinanza e per co-costruire la conoscenza condivisa e le idee di convivenza, di alterità, di giustizia. La scuola può dirsi democratica “solo se promuove la partecipazione e la cooperazione, se rispetta la libertà della persona che apprende e la indirizza a diventare libertà sociale” (Sicurello, 2016: 75). Il tema dell'educazione alla cittadinanza democratica è un tema complesso che vede interagire diversi “codici” mutuati dalla pedagogia, dalla sociologia del diritto, dalla filosofia morale e del diritto. Ogni giorno i docenti devono esercitare la difficile arte dell'ermeneutica delle regole: applicare la regola generale al singolo caso concreto. La scuola è (anche) il luogo delle regole, ma come ci ricordava Don Milani non c'è nulla di più ingiusto che fare parti uguali fra diseguali (cfr. Scuola di Barbiana: 1967) applicando “more geometrico” un regolamento a situazioni tra loro molto differenti. I docenti, inoltre, affermano di percepire un disagio che si traduce in un senso di solitudine e di inutilità del loro impegno di fronte a un clima sociale che ha sottratto loro autorevolezza, dignità e ruolo. Questo senso di sconforto, rende particolarmente difficile sostenere una tenuta etica e non cedere a un “disincanto educativo”: gli insegnanti, infatti, si sentono deboli rispetto alla possibilità di influire sulle scelte e sui comportamenti degli studenti, con difficoltà a entrare in una relazione autenticamente educativa e, quindi, efficace. Non va dimenticato che nella pratica educativa quotidiana gli insegnanti agiscono inevitabilmente seguendo un sistema valoriale più o meno esplicito: “L'insegnante è operatore morale di fatto, con un consolidato più o meno ampio di convinzioni e teorie implicite in proposito” (Damiano, 2007: 18). Queste convinzioni esistono e non si possono ignorare perché entrano quotidianamente nelle relazioni educative ed umane della vita scolastica che rischia di non essere uno spazio di democrazia e, come segnala Damiano,

Con una grave incoerenza tra quel che si insegna –a parole- e quel che si pratica nelle relazioni e nella convivenza collettiva. Una contraddizione che viene vissuta come ovvia e quasi banale, anche da parte di insegnanti e dirigenti che si professano democratici convinti [...]. La credibilità della scuola come palestra di virtù democratiche risulta illusoria. E la ricerca ha aggiunto un capitolo alla problematica della giustizia educativa, che non può essere ridotta all'uguaglianza delle opportunità (Damiano, 2007: 41).

Inoltre, spesso gli studenti si appellano ai regolamenti e al Patto di Corresponsabilità con una concezione di giustizia fatta più di rivendicazioni nei confronti della valutazione o delle eventuali sanzioni, rendendo questa importante dimensione della democrazia una questione limitata a episodi

individuali e non un elemento del tessuto sociale della vita scolastica e ancor più dell'etica pubblica. Nella pratica didattica ed educativa, infatti, sono generalmente diffuse le idee di giustizia retributiva, per cui si sanzionano comportamenti ritenuti contrari al regolamento scolastico con note e sospensioni, e giustizia distributiva, per cui il docente "giusto" è colui che tratta tutti nello stesso modo e "non fa preferenze". Sono concezioni classiche della giustizia che derivano dalla nostra tradizione filosofica e culturale, ma che a volte non sono adatte a "rendere giustizia" nella realtà quotidiana così complessa e variegata:

Aristotele sostiene che chi tenti di decidere in ogni occasione appellandosi a certi principi generali considerati saldi ed inflessibili è come un architetto che tenti di usare una riga dritta per misurare le complesse curve di una colonna scanalata. Il buon architetto dovrebbe invece prendere le misure con una striscia flessibile di metallo che "si piega alla forma della pietra e non rimane rigida" (Nussbaum, 2004: 555).

Dunque quale idea di giustizia e di diritti è davvero compatibile con gli obiettivi educativi?

2. UNA TEORIA PEDAGOGICA DELLA GIUSTIZIA

Gli educatori e i docenti devono "ispirarsi al principio di giustizia" (Milani, 2007: 144) per realizzare l'intenzionalità educativa e la dimensione assiologica del loro lavoro, ma spesso l'idea di giustizia rimane un richiamo astratto e generico che attinge il suo significato dall'esperienza personale o dalla riflessione giuridica. Possiamo, perciò, chiederci: Di cosa parliamo quando parliamo di giustizia in ambito educativo? Quale equilibrio e con quali strumenti gestire la tensione tra regola generale e applicazione della regola al singolo caso pedagogico? La questione è rilevante perché influenza l'accadere dell'evento educativo. Infatti,

per cogliere il senso e la prospettiva delle diverse tesi educative del nostro tempo, in relazione alla natura della convivenza umana, è necessario aprire una parentesi che renda conto di un grande dibattito in corso nella cultura occidentale intorno al rapporto fra giustizia e bene. Qualsiasi ipotesi sociale e qualunque teoria educativa non possono prescindere dalle posizioni filosofiche e politiche rispetto a questo snodo centrale (Chiosso, 2009: 74).

È importante che gli educatori e i docenti riflettano su quali concezioni della giustizia modellano la loro "cultura giuridica" perché questo influenza l'azione e alimenta il circolo tra teoria e prassi ed educa alla democrazia intesa come l'unica forma di vita associata che permette a ognuno di sentirsi partecipe e attivo. Questa è un'azione educativa che passa attraverso "la discussione e la pratica del rispetto delle regole non dettate

autoritativamente ma frutto di costante elaborazione collettiva” (Meirieu, 2012: 17) poiché ogni giorno i docenti devono affrontare le contraddizioni che caratterizzano l’attività didattica ed educativa, situazioni spesso di difficile gestione, per cui la pedagogia non può più essere pensata come un’applicazione di prescrizioni, ma diventa un continuo “esercizio del giudizio pedagogico” (*Ibid.*: 18).

A nostro avviso, per fondare una concezione di giustizia democratica coerente con la visione pedagogica, bisogna andare oltre una concezione di democrazia procedurale per ancorarla a una visione valoriale e a una concezione di “Vita Buona” (Botturi, 1995). Per fare questo è necessario far chiarezza sul concetto di Alterità e convivenza tra soggetti “altri”, cercando di gestire la tensione tra la non generalizzabilità dell’individuo e dei suoi bisogni e l’universalità dei principi morali o meglio la tensione tra l’“utopia” della giustizia e la “topica” delle relazioni concrete e quotidiane.

La nostra riflessione parte dall’analisi che Kohlberg (1987) fa dell’evoluzione del ragionamento morale, seguendo le ricerche iniziate da Piaget (2000). Kohlberg giunge alla conclusione che lo stadio di maggior sviluppo morale è lo Stadio 6, lo stadio dell’“Orientamento al principio etico universale”. Gli individui che raggiungono questo stadio definiscono il giusto accordando il giudizio di coscienza con principi etici scelti autonomamente e che si appellano a comprensibilità logica, universalità e coerenza. Questi principi sono astratti e universali e non corrispondono a regole morali concrete. La convinzione di fondo che muove Kohlberg è che un maggior livello di astrazione dei principi sia migliore di uno più concreto e immediato. Quindi la concezione di Kohlberg del dominio morale è basata su una forte differenziazione tra Giustizia e Vita Buona. Secondo Kohlberg, le dimensioni di fratellanza, amore e amicizia e tutto ciò che riguarda la cura, appartengono all’ambito della decisione personale, intendendo “personale” come “privato”, “soggettivo” opposto a “morale” inteso come “pubblico” e “universalizzabile”. Kohlberg, quindi, fa riferimento a una definizione della moralità che inizia con Hobbes e che porta a una radicale separazione tra pubblico e privato definendo il diritto come ciò che è razionalmente desiderato per ottenere pace civile e prosperità, secondo la prospettiva di Locke, o come una forma razionale della morale autonomamente considerata, secondo la prospettiva di Kant. Una concezione che è influenzata dal contrattualismo e dal giusnaturalismo del Seicento e Settecento, soprattutto nella considerazione dell’autonomia morale del soggetto derivante dal suo essere un soggetto razionale. Riemerge a questo punto la domanda iniziale: l’idea di giustizia che emerge da questa prospettiva è compatibile con la prospettiva pedagogica? I presupposti da cui emerge questa idea di giustizia sono sostenibili? In particolar modo, per rispondere, sono evidenziabili due presupposti da indagare: la metafora dello stato di natura e la concezione dell’alterità che lo stato di natura porta con sé. All’inizio della moderna filosofia morale e politica vi è una potente metafora: lo stato di natura (Wolgast, 1991). Questa metafora è stata però interpretata, in realtà, come un dato di fatto, anche se in modo differente: per

Hobbes è un incubo, per Rousseau un'utopia. Ma il contenuto di questa metafora è univoco: all'origine l'uomo era solo (Hobbes, 1999). Secondo Benhabib (1992) la metafora dello stato di natura fonda una visione del sé autonomo come un narcisista che vede il mondo come un riflesso della sua immagine. Narcisismo che è distrutto dalla presenza dell'altro, come già aveva evidenziato Hegel (1970) nel celebre passo della *Fenomenologia dello Spirito*, in cui si descrive la lotta per il riconoscimento che diventa il modo con cui i singoli si relazionano. La metafora dello stato di natura è stata ripresa da Rawls, che nel suo celebre libro *Una Teoria della giustizia* (1983) descrive la situazione pre-sociale e pre-politica dell'uomo (stato di natura) come una "posizione originaria" di assoluta equità in quanto si è sotto un "velo d'ignoranza", cioè una condizione in cui ognuno astrae dalle proprie condizioni particolari e dai propri interessi. Si è semplicemente individui, senza genere, età, salute, ricchezza o povertà, e in grado di giudicare razionalmente e in modo imparziale i principi di giustizia. Rawls, quindi, non fa che ribadire la concezione cartesiana di individuo astratto e disincarnato, che esiste in quanto essere pensante e razionale. Sia Kohlberg sia Rawls, quindi, condividono questa concezione per cui il punto di vista morale è ridotto alla prospettiva dell'"altro generalizzato" (*generalized other*) che Benhabib definisce non nel senso di Mead (1972). Secondo Mead, questo termine indica lo stadio finale nel processo di maturazione del bambino che ha luogo quando l'individuo assume il ruolo dell'"altro generalizzato", cioè come l'intera comunità si rappresenta l'"altro". L'individuo pienamente maturo, secondo Mead, non tiene in considerazione semplicemente gli atteggiamenti degli altri significativi nei suoi confronti e nei confronti degli altri, ma assume i loro atteggiamenti nei confronti dei diversi momenti o aspetti della comune attività sociale, nei quali, in quanto membri di una società organizzata o di un gruppo sociale, sono tutti quanti impegnativamente iscritti. Per Benhabib, invece, "altro generalizzato" indica l'altro definito in astratto come soggetto giuridico e legale del contratto sociale, un altro che perde ogni connotazione particolare, come si evidenzia nella metafora del "velo d'ignoranza". A nostro avviso, una concezione di giustizia pedagogica, invece, dovrebbe fondarsi sulla visione dell'altro che Benhabib chiama l'"altro concreto" (*concrete other*) o "altro incarnato", cioè l'altro inteso nella sua diversità e nella sua non riduzione a un io impersonale. Il punto di vista dell'altro generalizzato ci richiede di vedere ogni individuo come un essere razionale che ha gli stessi diritti e doveri che noi assumiamo per noi stessi. Assumendo questa, prospettiva noi astraiano dall'individualità e dall'identità concreta dell'altro. Noi consideriamo che l'altro, esattamente come noi, sia un essere che ha dei bisogni concreti: ciò che costituisce la sua dignità morale, perciò, non è ciò che lo fa di differente da noi, ma ciò che lo rende uguale a noi, ossia la sua razionalità. La prospettiva dell'altro concreto, invece, ci richiede di vedere ogni essere razionale con una storia concreta: una identità effettiva ed emozionale, valori e cultura diversi dai nostri. Assumendo la prospettiva dell'altro concreto, noi astraiano da ciò che costituisce la nostra "comu-

nanza” (*commonality*) e ci concentriamo sulla sua individualità, cercando di comprendere le sue motivazioni, la sua storia, la sua cultura. Confermiamo l’altro non solo nella sua umanità, ma nella sua individualità umana. Questa concezione non toglie nulla all’individuo nella sua unicità e nella sua soggettività portatrice di diritti universali, ma lo rende, nello stesso tempo, un soggetto storico e culturalmente definito. Nella teoria psicologica e morale universalistica contemporanea, invece, predomina la prospettiva dell’“altro generalizzato” che svaluta l’individuo in quanto tale, che diventa così soggetto umano, portatore di una unicità non rimpiazzabile, nodo di una rete di relazioni socialmente e storicamente determinate. Il “velo di ignoranza” di Rawls, nella sua concezione di giustizia, implica che ognuno ignori la propria identità concreta, assurgendo ad una visione astratta, per considerare l’interesse di ogni parte coinvolta. Il paradosso di questa concezione è che il nocciolo difendibile delle idee di reciprocità e imparzialità è identificato proprio con le prospettive dell’altro generalizzato e disincarnato. Questo paradosso, secondo Benhabib, traspare anche nel linguaggio in cui sono presentati i dilemmi utilizzati da Kohlberg per i suoi studi, e questo genera delle restrizioni epistemiche, poiché sono presentati in modo troppo astratto, senza far emergere la storia personale dei protagonisti. Gilligan (1987) lo aveva capito ascoltando la frustrazione delle donne da lei intervistate nell’affrontare le problematiche morali attraverso i dilemmi: secondo gli stadi di Kohlberg, infatti, l’incapacità delle donne di risolvere razionalmente i dilemmi rendeva loro impossibile raggiungere la piena maturità morale. Per Gilligan, invece, il pensiero etico femminile è fondato sulla cura e sulla considerazione delle relazioni concrete, su un’idea, quindi, di “altro concreto”. Gilligan, inoltre, sottolinea che l’ascolto delle voci “altre”, sia delle donne sia delle minoranze etniche o religiose, fa emergere l’importanza delle relazioni che trasforma l’idea di giustizia. Criticando la visione astratta dell’altro, Gilligan fa notare:

Per esempio, quando il sé viene concepito come separato e indipendente dalle relazioni, viene tracciata una linea netta tra egoismo e altruismo: l’agire nel mio interesse è contrapposto all’agire per il bene degli altri. Gli interessi per sé e per gli altri vengono strutturati come un gioco a somma zero: qualsiasi cosa faccio per te toglie qualcosa a me stesso e viceversa (Gilligan, 2011: 318).

Il punto di vista dell’altro concreto, invece, “si oppone all’assunto per cui agire nell’interesse altrui richiede un sacrificio da parte nostra e agire nel nostro interesse sia a spese degli altri” (Gilligan, 2011: 319) e propone una giustizia democratica centrata sull’uguaglianza delle voci e sul dialogo libero e aperto.

Le teorie etiche che adottano una concezione di giustizia fondata sull’altro generalizzato non negano l’importanza della reciprocità morale, che implica la capacità di mettersi dal punto di vista dell’altro. Il problema è che l’altro come differente-da-me, scompare. L’altro è la conseguenza della

totale astrazione dalla sua identità. Le differenze non sono negate, diventano semplicemente irrilevanti. La prospettiva dalla quale Kohlberg e Rawls ragionano implicano soggetti che costruiscono la loro identità in solitudine a partire dal loro potenziale di scelta razionale autonoma. La prospettiva dell'altro concreto della Benhabib, invece, sottolinea come un individuo incarnato e limitato sia influenzato dalle circostanze della sua origine familiare, dalla sua identità di genere, dalle sue condizioni socio-economiche, dalla sua appartenenza linguistica e culturale: "Il sé non è un sostrato, ma il protagonista di una storia di vita" (Benhabib, 1992). Un concetto di sé individuato a priori, prima dei suoi fini morali, è incoerente, mentre ogni procedura di universalità presuppone che io agisca per gli altri come vorrei che gli altri agissero per me. In astratto, questo principio aureo è intoccabile, ma nel concreto, nelle interazioni della vita quotidiana, ciò che io considero bene per me, è considerato male per un altro (Aristotele, 1993). Secondo il pensiero di Benhabib, la distinzione tra "altro generalizzato" e "altro concreto" non è prescrittiva, ma critica, non vuole prescrivere una teoria morale su nuove basi, ma sviluppare una teoria universalistica che riconosca la dignità dell' "altro generalizzato" attraverso il riconoscimento dell'identità morale dell' "altro concreto", distinguendo tra "universalismo sostituzionista" e "universalismo interattivo" (Benhabib, 1992), cioè tra un universalismo che considera l'altro nella sua uguaglianza con tutti gli altri membri della comunità umana, rendendolo di fatto indistinguibile e sostituibile, e un universalismo che considera l'altro nella sua radicale alterità, con il quale è necessario entrare in relazione per far emergere la singolarità del suo sguardo che è insostituibile e non omologabile.

La "posizione originale" di Rawls illustra una concezione della giustizia come lontananza, come una equidistanza che rende tutti uguali, ma anche inaccessibili. Ci sono molte osservazioni critiche che si possono fare: innanzitutto la metafora della posizione originaria non tiene conto che ci portiamo sempre appresso i pregiudizi e le assunzioni che abbiamo riguardo gli altri. Inoltre, anche ammettendo che questi pregiudizi possano essere disattivati sotto il "velo di ignoranza" in modo da creare una perfetta simmetria di relazioni, l'alterità rimane una sorta di fantasma creato a nostra immagine e somiglianza. Questo è il punto debole delle teorie universalistiche "sostituzionaliste": non si confrontano realmente con l'alterità dell'altro. Questo può avvenire solo ascoltando la voce dell'altro che ci fornisce un'autodefinizione concreta e non immaginata, come risultato di una astrazione che crea una falsa uguaglianza. L'idea di giustizia democratica che emerge da questa prospettiva è quella di una giustizia che permetta alle diversità di far sentire la loro voce, di portare la loro innovazione. A livello politico, questo si può realizzare attraverso la maggiore partecipazione dei cittadini all'elaborazione delle scelte riguardanti realtà locali e nazionali, ascoltando l'opinione di chi è coinvolto nelle problematiche economiche e sociali, interagendo con le minoranze culturali, etniche e di genere. La differenza è sempre interpretata come minoranza, anche se spesso non lo è a livello numerico, e perciò per aumentare e rendere viva la democrazia biso-

gna attivare delle procedure per articolare la voce dell'altro, del differente, e renderla udibile nei luoghi dove si formano le scelte economiche e politiche. In questo senso, si muovono le varie organizzazioni di cittadinanza attiva che promuovono la partecipazione dei cittadini alla *policy making*, che sollecitano i cittadini a prendere consapevolezza dei loro diritti e doveri, in quanto attori legittimi e indispensabili alla costruzione dell'Europa, oggi così divisa e lontana dalle intenzioni delle origini dei padri fondatori.

3. LA SCUOLA PUBBLICA COME AMBIENTE DEMOCRATICO: IL FONDAMENTO DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Possiamo applicare queste considerazioni anche nella scuola e chiederci se per realizzare un ambiente democratico ascoltiamo realmente la voce di tutti coloro che quotidianamente si relazionano nelle aule scolastiche, “per non disperdere e svuotare di significato il lavoro sui diritti svolto dalle generazioni precedenti, per custodire l'autonomia come valore fondante delle democrazie moderne” (Mengarelli Flamigni, 2016: 486). Ci sembra rilevante l'attenzione che il movimento denominato *Student Voice* (Gemma & Grion, 2015) sta dando proprio alle forme di partecipazione degli studenti in termini di co-partecipazione attiva alle politiche scolastiche dando sviluppo “ad una scuola in cui la corresponsabilità educativa, la condivisione formativa e la co-gestione progettuale siano i tratti distintivi” (*Ibid.*: 12). Sono numerosi i progetti che fanno emergere l'importanza di legittimare uno sguardo, che è quello degli studenti, ma anche quello dei genitori e del personale scolastico, che può a volte essere dissonante, scomodo, ma che spezza una certa autoreferenzialità della scuola e del corpo docente e dirigente.

Rimane, inoltre, il problema del ruolo “esemplare” che devono avere i docenti e che introduce il problema deontologico. Il tema della deontologia della figura professionale del docente rimane sempre sullo sfondo, ma in modo implicito, senza una robusta riflessione pedagogica. Lo stesso documento ministeriale accenna al ruolo che devono avere i docenti:

Evidente, allora, il ruolo che gli adulti possono svolgere in tal senso; la possibilità di fungere da modello – accanto ai diversi piani di intervento finalizzati alla promozione di responsabilità rispetto alle proprie azioni – può svolgere una funzione molto importante in termini di attivazione e sviluppo di tutti quei comportamenti rispettosi e coerenti (MIUR, 2008: 12).

Nel testo del documento, però, non vengono esplicitati quali devono essere questi comportamenti, e cosa intendiamo con vivere civile, probabilmente perché si pensa che non occorra esplicitarlo: nella società post moderna e relativista nella quale viviamo, però, è necessario fermarsi per riflettere sul senso di questi termini. Molti docenti, infatti, vedono il loro lavoro come semplice trasmissione di informazioni e non ritengono neces-

sario essere dei modelli di comportamento, rivendicando una netta separazione tra la loro vita privata e il loro ruolo pubblico. Altri docenti, invece, vivono la loro professione come una “missione”, dando molta importanza alla dimensione dei valori, ma lo fanno in modo individuale, senza confrontarsi con il collegio dei docenti. Il cosiddetto “buon esempio” non è quindi affatto scontato, ma va problematizzato in modo scientifico e rigoroso insieme al tema della deontologia per evitare la retorica dell’insegnante “carismatico”, dotato, quindi, di un “dono che è per pochi eletti” e che si avvicina più alla figura di un “istrione” che a quella di un professionista, intendendo con istrione colui che usa i propri sentimenti e affetti come la ribalta del proprio ragionamento e che tende a considerarsi più “una prima donna” che come membro solidale di un gruppo docente. La deontologia è fondamentale anche per evitare che il tema della virtù civica e dell’impegno rimanga un “curricolo implicito”, confuso e inefficace. Il piano deontologico si intreccia profondamente con la questione della giustizia pedagogica in quanto intendiamo la deontologia come la “dimensione concernente l’etica pubblica della scuola in quanto istituzione chiamata a ispirare la propria azione a criteri di giustizia” (Baldacci, 2014: 131). Da qui la necessità di interrogarci su cosa intendiamo per giustizia in ambito pedagogico e a quali principi vogliamo ispirarci, criticando, ad esempio, l’idea di scuola come impresa, che, a nostro avviso, è un’idea fuorviante dal punto di vista di una pedagogia democratica:

la scuola non va vista come un’impresa, bensì come una comunità democratica volta a promuovere la crescita umana di tutti i suoi membri. Di conseguenza il dirigente scolastico non è un manager, ma una figura pedagogica volta a stimolare la partecipazione attiva e consapevole dei docenti al compito formativo. La scuola non deve essere gestita secondo logiche manageriali mirate all’efficienza, bensì secondo uno spirito democratico e partecipato (Baldacci, 2014: 143).

Vivere la democrazia non è facile, è una via spesso tortuosa, che incontra il conflitto e richiede pazienza, là dove l’autoritarismo è sbrigativo e all’apparenza più efficace, ma è l’unica via che tiene conto della voce delle minoranze se non vuole diventare una dittatura della maggioranza, come già Tocqueville (1999) aveva intuito. La scuola, come palestra di vita democratica, deve essere proprio un laboratorio in cui educare a cogliere le diverse voci, ad armonizzarle, ad educare a una politica come arte dell’incontro degli interessi, per rendere tutti partecipi e far crescere, quindi, il senso di appartenenza, prima alla classe, poi alla scuola e al territorio, e generare, infine, un *engagement* etico e sociale.

Anche quando pensiamo alle modalità con cui viene realizzato il Patto di corresponsabilità, possiamo chiederci se non siamo influenzati da una cultura giuridica che vede nel contratto sociale di Rousseau e di Rawls l’unico modello da seguire, un modello che, come abbiamo visto, presuppone un’idea di individuo disincarnato o, al contrario, aspiriamo a un modello

che tenga conto della prospettiva dell'altro concreto. Rivedere i metodi con cui questo patto viene scritto, e quali concezioni di individuo e di scuola si sottintendono, ci sembra più che mai necessario. La teoria della giustizia di Rawls non si fonda solo su un'idea di contratto sociale che presenta problemi di ordine epistemologico, come abbiamo visto dalle critiche della Benhabib, ma anche su una visione atomistica della giustizia. Anche Wolgast (1991), in modo simile a Benhabib, critica Rawls per aver confuso la metafora dello stato di natura e del contratto sociale con la realtà. Secondo l'Autrice, queste metafore vanno intese per quello che esse realmente sono: metafore e non realtà. Wolgast paragona i punti di vista di Aristotele e di Rawls: il primo afferma che non si può puntare sul bene privato per produrre i principi che sostengono lo stato, mentre il secondo pensa che sia proprio la tensione al bene individuale a produrre il massimo beneficio per tutti, secondo il modello liberale classico. Il liberalismo produce però una "visione atomistica" dell'individuo. Wolgast si avvicina alle critiche già citate dalla Benhabib: bisogna dotarsi di un'immagine più ampia della vita umana che permetta una più salda congiunzione tra il pubblico e il privato. Questa prospettiva atomistica dà origine a una concezione dei diritti individuali che porta a molte problematiche di non facile soluzione in particolare quando si tratta dei diritti dei minori.

L'istituzione scolastica è e deve sempre più diventare il luogo di eccellenza in cui rispettare i diritti dei minori, tutelando bambini e ragazzi e fornendo spazi, luoghi e persone deputate a far prendere coscienza del loro essere possessori di diritti. A partire dalla *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia* (20 novembre 1989), che in Italia è stata ratificata con la legge 176 del 27 maggio 1991, i bambini e i ragazzi non vengono più considerati passivi destinatari di azioni di cura pensate da altri, ma soggetti attivi del loro processo educativo, soggetti da ascoltare e da coinvolgere gradualmente anche nelle scelte che li riguardano, oltre che da tutelare. La scuola ha un ruolo fondamentale nel restituire voce ai bambini e ai ragazzi e coinvolgerli nel loro percorso di crescita come cittadini dotati di diritti e doveri. Ma quale concezione del diritto assolve adeguatamente questa funzione educativa? Il mondo occidentale è stato storicamente la culla del diritto così come lo conosciamo (cfr. Schiavone, 2005) e la nostra cultura ha formalizzato una imponente macchina giuridica, una filosofia del diritto che si è evoluta per dare sempre più libertà al singolo, per difenderlo dall'autorità prima dei re e poi dei governi. Il giusnaturalismo moderno e le teorie del diritto contemporanee ci hanno lasciato in eredità uno strumento fondamentale per salvaguardare le nostre libertà individuali, ma nello stesso tempo hanno generato una visione individualista e atomista di tali diritti. Il modello atomistico vede i diritti individuali come la possibilità di rivendicare qualcosa nei confronti di un altro, ad esempio un proprio interesse personale, e di essere tutelati dallo stato in questa rivendicazione. Wolgast, però, fa notare come esistano alcune situazioni nelle quali i soggetti non sono in grado di far valere questi diritti, in quanto i soggetti in questione si trovano in una situazione di dipendenza da colui nei confronti del quale

dovrebbero rivendicare i loro diritti, come nel caso dei fanciulli. Questo perché il modello atomistico non contempla alcun nesso tra responsabilità e dipendenza. Il bambino non ha alcuna delle caratteristiche del soggetto atomistico previsto dalla teoria della giustizia di Rawls: il suo rapporto con i genitori, ad esempio, “non è volontario, né indipendente, né paritario. Gli elementi principali dell’atomismo sono assenti dalla relazione” (Wolgast, 1991: 40). L’asimmetria educativa, invece, è necessaria per il benessere del bambino e dell’adolescente. Gli psicanalisti Benasayag e Schmit affermano che uno dei problemi generatori di disagio nelle giovani generazioni è proprio la percezione del rapporto tra adulto e giovane come simmetrica. Viene meno la differenza, l’asimmetria che sostiene l’instaurarsi di un’autorità:

In una relazione simmetrica due esseri umani stabiliscono tra loro un rapporto di tipo contrattuale: nulla predefinisce la relazione al di fuori della relazione stessa. In un simile contesto è difficile per i genitori e per gli insegnanti tener fede al proprio ruolo perché, in nome del rispetto della libertà individuale, si sentono continuamente tenuti a giustificare le loro scelte nei confronti del giovane, che accetta o meno ciò che gli viene proposto in un rapporto paritario (Benasayag & Schmit, 2004: 26).

Queste caratteristiche si possono ritrovare in qualche modo anche nella relazione educativa tra docente e studente.

Non solo: il modello atomistico, non prevedendo nessuna relazione tra responsabilità e dipendenza, non riesce a comprendere molte delle situazioni che, invece, dovrebbe normare e cerca sempre di “ridurre i rapporti umani a degli accordi” (Fruci, 2012: 108), cercando, senza riuscirci, di ridurre la complessità umana secondo il paradigma del contratto sociale. Inoltre, il diritto può diventare un ostacolo all’azione educativa quando viene visto separato dall’intenzionalità educativa, come dimostrano recenti episodi in cui il diritto alla privacy viene usato come strumento per limitare l’azione educativa del docente che sottrae lo smartphone allo studente che lo sta utilizzando in classe. Un diritto che a volte i genitori impugnano per difendere il figlio dalle presunte angherie compiute dal corpo docente. Per il minore, la libertà e l’indipendenza sono traguardi da raggiungere e non punti di partenza. Sono certo dei diritti, ma che vanno esercitati con responsabilità e con gradualità. Il *Patto di Corresponsabilità* è votato al fallimento se viene interpretato come uno strumento per ottenere dei benefici individuali, per rivendicare spazi di autonomia “anarchica” e non come strumento per creare legami educativi.

La posta in gioco a nostro avviso è molto alta perché si tratta di scommettere sulla possibilità di (ri)costruire i presupposti di un’educazione che coinvolga i valori su cui si fonda una società democratica: intendere la scuola come *Comunità di Pratica Democratica*, in cui l’ambiente sia realmente democratico, per sperimentare, comprendere e rendere fattiva la democrazia. Wolgast ricorda che il comprendere una regola presuppone il comprendere che cosa ci si aspetta da noi, che cosa dobbiamo fare:

Non accade che prima cogliamo intellettualmente il significato e poi applichiamo a questa situazione a situazioni concrete, in modo giusto o sbagliato. La comprensione la capacità di fare non sono distinte: i due processi si fondono in uno solo (Wolgast, 1991: 186).

L'aspetto emotivo e relazionale non è secondario nell'apprendimento delle regole e, quindi, è necessario un contesto relazionale significativo perché avvenga questo tipo di apprendimento. Anche l'intenzione delle azioni non è puramente soggettiva ma "è incastonata nella propria situazione e nelle istituzioni umane" (Wolgast, 1991: 188). Pensiamo a quanto sia importante l'influenza del contesto che modella il comportamento del soggetto in crescita, il quale però deve anche riconoscersi delle responsabilità per entrare nel gioco delle relazioni sociali ed etiche. Dovrà imparare a decentrare la propria attenzione e spostare lo sguardo da sé per rivolgerlo all'altro, incontrando, si spera, lo sguardo benevolo e responsabile del mondo adulto, dei docenti e dei genitori *in primis*. Il contesto aiuta a far crescere la responsabilità individuale, in una dinamica circolare tra teoria e prassi, tra *buon esempio* e scelta individuale. Ricordiamo Aristotele che aveva sottolineato l'esistenza di un "circolo etico" per cui solo chi è virtuoso sa giudicare e discernere tra bene e male, sa cos'è la virtù. Ma come si diventa virtuosi? Non attraverso una comprensione teoretica, ma attraverso una pratica, nel senso della *praxis* greca, un agire morale: "Occorre che sia stato rettamente educato, mediante adeguate abitudini, colui che intende ascoltare con profitto lezioni sul moralmente bello e giusto" (Aristotele, 1993: 57), ed è proprio l'ambiente scolastico, inteso come Comunità di Pratica Democratica, che può creare quelle *adeguate abitudini* che possono rendere proficua l'educazione alla cittadinanza.

4. GIUSTIZIA PEDAGOGICA E AFFIDABILITÀ EDUCATIVA

Realizzare la giustizia pedagogica implica necessariamente considerare un altro principio indissolubilmente legato: l'*affidabilità educativa* che, a sua volta, realizza il dettato deontologico della comunità degli insegnanti e dell'istituzione nel suo complesso, che è inscritta nella *mission* educativa. La giustizia pedagogica si pone come ideale regolativo, orientando e ispirando intenzionalità e progettualità, azioni e processi educativi, ma rischia, nella sua idealità di rimanere sul piano dell'astrazione, dell'enunciazione, senza che trovi spazi e occasioni di realizzazione. La *mission* della scuola è la formazione del cittadino: occorre operare sia per promuovere *cittadini competenti* sia per sviluppare *competenze di cittadinanza*. Con la prima accezione, intendiamo sottolineare il processo che porta a conseguire tutte quelle competenze necessarie a ciascun essere umano per esercitare una professione e una autonomia personale in una prospettiva nella quale la competenza è vista soprattutto come *know-that* e *know-how* (Ryle, 1963: 46) e, quindi, come conoscenze, *performance* e capacità di adattarsi e agire

nell'ambiente, e perciò anche nella comunità sociale; nella seconda accezione, invece, vogliamo sottolineare la competenza come assunzione di una coscienza critica e come capacità di agire responsabilmente in una prospettiva etica nella quale la *libertà da...* e la *libertà di...* (cittadini competenti), incontra la *libertà per...* e *ultra*, formando cittadini, quindi, capaci di esprimersi anche in relazione al *know-why* e al *know-where* (Milani, 2017: 25-26), capaci, cioè, di saper dare senso al proprio *agire consapevole* in termini di *motivazioni* all'agire e in termini di *direzione* del proprio agire. La libertà, come requisito della cittadinanza, quindi, esprime la capacità dei soggetti di progettarsi in una dimensione che incontri autorealizzazione e prospettive comunitarie in una dimensione di reciprocità di responsabilità a doppia valenza. Infatti, la *libertà per...*, richiama un progettarsi autentico dove per autenticità si intende sia adesione a se stessi e alla propria dimensione personale e soggettiva sia adesione alla dimensione universale dell'essere umano che si esprime nella comunità come luogo concreto di realizzazione di universalità solida, incarnata e storicizzata, ma soprattutto attraversata dalla solidarietà e della prossimità, una solidarietà e una prossimità che si proiettano anche oltre lo spazio/tempo della vita del singolo soggetto, assumendo la prospettiva della *libertà ultra* ossia di una libertà che risponde anche delle proprie azione verso le generazioni future e oltre lo spazio/tempo della propria singola esistenza. Quest'ultima visione della progettualità nella libertà sostiene e amplifica il senso della cittadinanza sia in ordine allo spazio sia in ordine al tempo: pensiamo, quindi, ad esempio al consumo responsabile, alla salvaguardia dell'ambiente, al benessere come benessere non solo singolare e collettivo, ma globale e del pianeta.

Possiamo sostenere che nei processi formativi troppo spesso la promozione della cittadinanza come “finalità educativa” (Passaseo, 2015: 213) rimane un sottinteso dimenticato anziché essere il fondamento e il fine ultimo di tutto il processo di formazione/educazione, venendo meno anche alla giustizia pedagogica che impone che tutti i soggetti acquisiscano il potere di esercizio di cittadinanza.

Il compimento della giustizia pedagogica, che include, perciò, il mantenere fede alla finalità educativa della cittadinanza, peraltro costituzionalmente fondata, esige che questa sia coniugata con l'*affidabilità educativa* perché tale giustizia possa acquisire “corpo” e “sostanza”, divenendo qualcosa di realmente realizzabile e raggiungibile da parte di ogni soggetto in-formazione, ossia di ogni cittadino in crescita. Se abbiamo definito la giustizia pedagogica (vedi paragrafi precedenti), vogliamo qui delineare e proporre il concetto di affidabilità educativa come un costrutto nuovo col quale interpretare sia il senso dei processi e delle azioni educative e formative nelle istituzioni/agenzie educative sia il rapporto con la finalità intrinseca dell'educazione alla cittadinanza nella prospettiva della giustizia pedagogica.

Il concetto di *affidabilità* si fonda sostanzialmente sull'idea di “fiducia” educativa, quest'ultima piuttosto articolata: la società *pone fiducia* nelle istituzioni che ha costituito nel corso della storia, *affidando* loro una precisa *mission*; le famiglie *fanno affidamento* sulle istituzioni, cioè pongono

la loro fiducia nelle istituzioni deputate alla formazione e, *affidano* i propri figli nella speranza che la loro fiducia non venga tradita; i bambini, i ragazzi e i giovani *si affidano*, più o meno consapevolmente, alle istituzioni e a chi le rappresenta (docenti, educatori...) e *attendono fiducia* da queste come attenzione alle loro capacità, ai loro bisogni formativi e psicologici e ai loro sogni/desideri e come riconoscimento/reciprocità del loro diritto a essere nella pienezza e ad essere cittadini.

Le istituzioni stesse devono *costruire e generare fiducia* affinché siano *affidabili* almeno nelle tre direzioni appena citate (società, famiglie e giovani): verso la società garantendo di rispondere alla *mission* per la quale sono state create e, nel caso della scuola, alla formazione del cittadino; verso le famiglie assicurando una presa in carico complessiva dei bisogni formativi/psicologici/sociali dei soggetti in-formazione; verso i bambini, i ragazzi e i giovani costruendo un rapporto di fiducia basato sull'asimmetria educativa, sostenendo condizioni di benessere, promuovendo capacità, talenti, specificità, intervenendo per evitare disuguaglianze e ingiustizie e favorendo il traguardo pieno della cittadinanza attiva e incoraggiando la partecipazione attiva al processo formativo.

Per *affidabilità educativa* intendiamo la capacità delle istituzioni e dei soggetti che ne fanno parte di saper garantire pienamente il processo educativo/formativo in ogni suo aspetto, mettendo in atto processi ispirati all'*agire con cura* e quindi capaci di azioni *heedful* e *mindful* (Weick & Roberts, 1993) ossia di azioni esercitate nella totale e continua vigilanza e attenzione (*heedful*) e azioni pienamente consapevoli (*mindful*), dove la consapevolezza, in termini pedagogici, è traducibile nel prendersi cura di tutte le potenzialità del soggetto in-formazione nella consapevolezza che le azioni hanno sempre e comunque una ricaduta sugli educandi e di governare il processo educativo assumendone consapevolmente e responsabilmente la complessità, senza ridurla, e rispondendo a una prospettiva deontologica. Affidabilità, pertanto, è messa in atto di metacompetenze pedagogiche quali *intenzionalità*, *progettualità*, *riflessività* e *deontologicità* (Milani, 2013; 2017) da parte sia del singolo sia del gruppo sia dell'intera comunità scolastica/educativa per assicurare un processo che sia frutto di una permanente ricostruzione prasseologica (Alava, 1995) in grado di generare "azione sensata" (Dewey, 1965) e scientificamente fondata (Bertolini, 1988). *L'affidabilità*, pertanto, consente di costruire percorsi, azioni, contesti e processi che sostanziano la giustizia pedagogica, evitando il rischio dell'utopismo e dell'astrazione e la perdita di senso della circolarità teoria-prassi.

Le istituzioni educative e in particolare le scuole, pertanto, si configurano come *Organizzazioni ad Alta Affidabilità* in quanto, esattamente come certe organizzazioni di altra natura che si occupano di processi complessi e potenzialmente rischiosi, hanno un alto tasso di rischio e una pluralità di tipologie di rischi: primo fra tutti quello del fallimento educativo rispetto alla possibilità di promuovere e/o restituire giustizia pedagogica, una giustizia che tiene presente l'altro come "altro concreto" (Benhabib, 1992).

Le organizzazioni che devono far fronte ad alti rischi devono configurarsi come organizzazioni capaci di resilienza (Weick & Robert, 1993) attraverso processi che alimentino le competenze collettive. L'affidabilità, quindi, in ultima analisi è l'esito di un agire collettivo e condiviso nel quale si genera *Mente Collettiva* (Milani, 2013, 2014): essa risponde all'*agire con cura* di un team educativo ed è pertanto l'esito prassiologico della *Comunità di Pratica Democratica*.

5. COMUNITÀ DI PRATICA E DEMOCRAZIA

La circolarità tra teoria-prassi, che caratterizza l'agire educativo e la riflessività pedagogica dei professionisti, chiede di essere attivata in relazione alla possibilità di generare e costruire comunità di pratica (Wenger, 1998). Nell'ambito della scuola superiore, il lavoro collettivo risulta spesso carente e difficoltoso, pur essendo in realtà la modalità privilegiata per esercitare l'intenzionalità e la progettualità pedagogiche ed educative. Nonostante la collegialità sia entrata nella scuola a partire dai Decreti Delegati del 1974, gli organi collegiali operano più sul piano burocratico che su quello educativo/didattico: manca, infatti, la capacità di progettare in modo condiviso e sinergico e con una prospettiva interdisciplinare. La tradizione della scuola attiva e ora l'introduzione della logica della formazione per competenze richiedono, invece, la capacità di costruire progetti, ambienti educativo/didattici e contesti che siano frutto di un processo co-costruttivo e operativo e che nello stesso tempo, amplifichino la responsabilità degli insegnanti nel promuovere, come abbiamo accennato, non solo *cittadini competenti*, ma *competenze di cittadinanza*.

Coltivare giustizia pedagogica attraverso l'affidabilità educativa e la disposizione deontologica vuol dire assumersi la responsabilità del rischio pedagogico che sottende all'incompetenza, che Livian (2009) pone proprio nella dimensione collettiva come incapacità gestire i processi a causa di incomprensioni, disaccordi e fraintendimenti e di scarsa capacità di coordinamento, di cooperazione e di messa di strategie condivise. L'incompetenza, situandosi a livello collettivo, esige, pertanto, di saper generare comunità di pratica in cui non solo vi sia scambio, confronto, costruzione di prassi e revisione della pratica stessa, ma vi sia, a fondamento della stessa, la capacità di agire democraticamente, divenendo il "lievito" della democrazia agita, vissuta e testimoniata, "lievito" che è il garante stesso dell'affidabilità.

Giustizia educativa, affidabilità e deontologia richiamano l'esercizio della democrazia attraverso una comunità di pratica che, a partire dalla prassi, costituisca un dialogo incessante che, da una parte, non tradisca la finalità implicita della cittadinanza e, dall'altra, impegni a essere inclusiva di tutti i soggetti in funzione educante, non discriminante e attenta alla diversità e alla pluralità. In una visione dialogica, la comunità di pratica, generando circolarità comunicativa, approda a un circolo virtuoso che, dalla comunità, genera processi e azioni democratiche e sinergiche, prospettive

multisfaccettate e decisioni condivise, favorendo anche un processo etero, auto ed ecoformativo/riflessivo (Milani, 2013).

Dialogo, rispetto, equità e deontologicità, insieme alla messa in atto delle metacompetenze, danno vita alla possibilità di generare una *Mente Collettiva* che Weick e Roberts (1993: 368) definiscono come:

[...] un modello di interrelazioni di azioni del fare con cura in un sistema sociale. Gli attori nei sistemi costruiscono le loro azioni (contributi), comprendendo che il sistema consiste di azioni connesse con se stessi e con gli altri (rappresentazioni) e interrelando le loro azioni entro il sistema (subordinazione).

La *Mente Collettiva* è generata, perciò, dai contributi, dalle rappresentazioni e dalle interrelazioni. Proprio questi livelli spesso vengono meno nella scuola superiore nei diversi organismi collettivi e persino le stesse discipline subiscono, in alcuni casi, una marginalizzazione e una negativa subordinazione e non, invece, un'inclusione per una subordinazione positiva come viene intesa da Weick e Robert (1993) ossia come azioni/funzioni tra loro connesse in un "prima e dopo" che rispondono a un comune disegno operativo e organizzativo sinergico. Una prospettiva di giustizia che vede la necessità di comporre le parti a partire dagli insegnanti stessi, come "altri concreti", e dalle discipline che essi rappresentano è complementare all'idea che l'interdisciplinarietà sia inscritta nella democraticità e che sia la chiave di volta per affrontare la complessità sociale e culturale e quella pedagogica, ricomponendo le diversità. Questa giustizia interdisciplinare è la premessa per garantire un percorso educativo ad Alta Affidabilità e per offrire giustizia inclusiva agli studenti, specialmente coloro che manifestano problemi scolastici (BES, DSA, alunni disabili...).

Come sostiene Perillo di fronte "[...] alla frantumazione della coscienza della cittadinanza" (Perillo, 2015: 454), la funzione della comunità di pratica in direzione democratica è quella di promuovere, attraverso il dialogo, la condivisione e la partecipazione a una *Mente Collettiva* che componga, senza omologare, tale frantumazione, che la riscriva significandola e costruisca una possibile proposta educativa plurale, ma condivisa. La comunità di pratica in direzione democratica sa coltivare giustizia educativa e affidabilità, restituendo un senso forte per l'educazione.

In ciò si ricomponde l'esigenza di giustizia pedagogica rivolta agli studenti, alle famiglie, alla società, e retta sull'affidabilità, con l'esigenza di giustizia pedagogica in seno alla stessa classe docente, come espressione radicata e consapevole di una affermazione deontologica. Non può esserci giustizia in educazione se non c'è giustizia, nel senso di parità e riconoscimento reciproco, all'interno della Comunità di Pratica dei docenti, ossia se non c'è vera democraticità. Il corpo docente diventa portatore di giustizia se, oltre a condividere un'idea comune di giustizia pedagogica, la mette in pratica come affidabilità sia nella gestione quotidiana della scuola, nei suoi differenti compiti e funzioni verso gli studenti, le famiglie e la società, sia nel costruire costantemente rapporti tra i docenti garanti di questa affidabilità.

Se la scuola ha il dovere di formare i cittadini di domani, la cura e l'affidabilità diventano essenziali a garantire un processo che non faccia parti uguali fra diseguali (Scuola di Barbiana, 1967), finalità che deve essere sempre riscritta e riprogettata dall'affidabilità dei docenti perché così come la "società giusta" rimane sempre un'idea regolativa che chiede di essere realizzata con maggiore giustizia (Bauman & Tester, 2002) così la giustizia educativa deve trovare nell'incontro con l'altro concreto (cfr. Benhabib, 1992) la direzione di senso che promuova la sua educabilità verso la piena realizzazione della cittadinanza, riconoscendo l'autenticità e la singolarità di ogni essere umano.

BIBLIOGRAFIA

- Alava, S. (1995), "Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'auto-construction professionnelle", in *Education Permanente*, vol. 122, pp. 79-93.
- Aristotele (1993), *Etica Nicomachea*, trad. it. C. Di Mazzei, Milano: Rusconi.
- Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. & Tester, K. (2002), *Società, etica e politica. Conversazioni con Zygmunt Bauman*, Milano: Raffaello Cortina.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.
- Benhabib, S. (1992), *Situating the Self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*, Cambridge: Polity Press.
- Bertolini, P. (1988), *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze: La Nuova Italia.
- Botturi, F. (1995), "Comunità e politica nel personalismo di Jacques Maritain", in G. Dalle Fratte (a cura di), *Concezioni del bene e Teoria della giustizia. Il dibattito tra liberali e comunitari in prospettiva pedagogica*, Roma: Armando Editore, pp. 265-291.
- Chiosso, G. (2009), *I significati dell'educazione: teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Milano: Mondadori Università.
- Corbi, E. & Sirignano, F.M. (2011), *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Napoli: Liguori Editore.
- Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi: Cittadella editrice.
- Dewey, J. (1965), *Democrazia e educazione*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Fruci, A. (2012), *Sulle orme di Elizabeth Wolgast: tra atomismo e antiatomismo*, Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Gemma, C. & Grion, V. (2015), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Barletta: Carfagna editrice.
- Gilligan, C. (1987), *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Milano: Feltrinelli.
- Ead. (2011), "La resistenza all'ingiustizia: un'etica femminista della cura", in *Iride*, fascicolo 2, Bologna: il Mulino, pp. 315-329.
- Hegel, G.W.F. (1970), *Fenomenologia dello spirito*, Firenze: La Nuova Italia.

- Hobbes, T. (1999), *De Cive: elementi filosofici sul cittadino*, Roma: Editori Riuniti.
- Kohlberg, L. (1987), *The measurement of moral judgement*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Livian, Y.F. (2009), *Les organisations productrices d'incompétences collectives: les cas d'une PME*, in www.reims-ms.fr/agrh/docs/acts-agrh/pdf-des-actes/2009liviano79.pdf [Estratto il 26/02/2017].
- Mead, G.H. (1972), *Mente, Sé e Società*, Firenze: Giunti Barbera.
- Meirieu, P. (2012), *Fare la scuola, fare scuola*, Milano: FrancoAngeli.
- Mengarelli Flamigni, M. (2016), "L'autodeterminazione dei cittadini: una risorsa strategica per le democrazie", in *Iride*, fascicolo 3, Bologna: il Mulino, pp. 485-495.
- Milani, L. (2007), "L'educatore nelle strutture carcerarie", in A. Ascensi & M. Corsi, *Professione educatori/formatori*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 141-219.
- Ead. (2013), *Collettiva-mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, Torino: SEI.
- Ead. (2014), "La Galassia Mente Collettiva. Tracce inter-transdisciplinari e riflessioni pedagogiche", in G. Annacontini & R. Galelli, *Formare altre(i)menti*, Bari: Progedit.
- Ead. (2017), *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Brescia: Morcelliana ELS – La Scuola, Nuova edizione riveduta e corretta.
- MIUR (2008), *Quaderno del Patto di corresponsabilità educativa*.
- Nussbaum, M. (2004), *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Bologna: il Mulino.
- Passaseo, A.M. (2015), "Scuole e democrazia. Per educare alla cittadinanza", in M. Tomarchio & S. Olivieri, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, pp. 211-220.
- Perillo, P. (2015), "Cittadinanza e impegno civile. Una ricerca sulle pratiche educative", in M. Tomarchio & S. Olivieri, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, pp. 490-497.
- Piaget, J. (2000), *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino: Einaudi.
- Quaderno del Patto di Corresponsabilità Educativa (2008), hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/.../quaderno_corresponsabilita.pdf, consultato il 4 agosto 2017.
- Rawls, J. (1983), *Una teoria della giustizia*, Milano: Feltrinelli.
- Ryle, G. (1963), *The Concept of Mind*, Harmondsworth: Peregrine Books.
- Schiavone, A. (2005), *Ius. L'invenzione del diritto in Occidente*, Torino: Einaudi.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze: Ed. Fiorentina.
- Sicurello, R. (2016), "Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche", in *Foro de Educación*, vol. 14, n. 20, pp. 71-103.
- Weick, E.K. & Roberts, K.H. (1993), "Collective Mind in Organization: Heedful Interrelating on Flight Deck", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 38, pp. 357-381.
- Wolgast, E.H. (1991), *La grammatica della giustizia*, Roma: Editori Riuniti.

*Finito di stampare
nel mese di agosto 2018
da Digital Team - Fano (PU)*