

Educazione civica: riflessioni sull'eredità deweyana

Civics: reflections on the Deweyan legacy

Luciana Bellatalla

*già Professore ordinario di M-PED/02 Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara
luciana.bellatalla@unife.it*

Abstract

This paper, though focused on the social implications of Dewey's moral, civil and educational ideas, actually, starting from a Deweyan perspective, deals with the meaning and the role of so-called Civic Education, just questioning its legitimacy in school curriculum: particular school subject or, rather, a necessary and intrinsic character of the concept of Education to be transferred into a genuine school practice?

Keywords: Dewey, education, civic education, school, curriculum

Questo intervento, sebbene abbia il suo focus sulle implicazioni sociali delle tesi morali, civili e educative di Dewey, di fatto, prendendo spunto da tali tesi, mette in discussione il significato, il ruolo e perfino la legittimità della cosiddetta educazione civica nei curricula scolastici: disciplina scolastica o, piuttosto, aspetto necessario ed intrinseco dell'educazione tout court e, quindi, della pratica scolastica iuxta propria principia?

Parole chiave: Dewey, educazione, educazione civica, scuola, curriculum

1. I termini del problema

A dispetto delle esternazioni, per lo più autocompiaciute, di ministri recenti che si vantano di avere introdotto nella scuola l'educazione civica, essa è stata presente nei *curricula* scolastici fin dall'inizio della nostra storia nazionale, anche se in maniera non sempre chiara e per lo più sfuggente, come attestano le denominazioni che ha via via assunto nei diversi periodi della nostra storia. Di volta in volta si è parlato di "Diritti e doveri dell'uomo e del cittadino", di vera e propria educazione



civica, di “educazione alla cittadinanza”, di “cittadinanza attiva” o di “educazione alla legalità”; in alcuni casi, se n’è fatta una disciplina a sé stante, con un proprio programma, affidata per lo più a docenti di materie letterarie, di Storia e Filosofia e/o di Diritto, a seconda del grado, dell’ordine scolastico e del periodo storico. Oppure, come impongono la Legge del 20 agosto 2019, n. 92 ed il conseguente D.M. 35 del 22 gennaio 2020, si è preferito introdurla come una disciplina trasversale, che chiama in causa tutti i docenti di una classe con un orientamento interdisciplinare, anche perché affianca al tradizionale studio della Costituzione l’approccio allo “sviluppo ecosostenibile” ed alla “cittadinanza digitale”, che chiama in causa altre competenze oltre quelle storico-etico-giuridiche. Non entro nel merito di quanto questa ultima ordinanza abbia introdotto di confuso e fragile nel percorso curricolare e di quanto abbia trascurato ed omesso di interessante per la crescita del cittadino. Queste notazioni sono già state fatte da studiosi e da chi nella scuola opera, come la breve bibliografia a conclusione di questo intervento evidenzia.

A fronte di queste incertezze di definizione e contenuti, bisogna segnalare che ha sempre operato, nella pratica scolastica, un *curriculum* occulto (Bellatalla, 2021, pp. 11-22), peraltro, a dispetto dell’aggettivo qualificativo, ben decifrabile e volto a conformare le nuove generazioni all’ideologia politica egemone. Ciò basterebbe a mettere in luce la debolezza di statuto, di definizione di confini e di senso della disciplina.

Questo succinto quadro storico permette di osservare come di fatto, parlando di “Educazione civica”, si debba parlare di due dimensioni del discorso, strettamente congiunte alla sfera della formazione del soggetto, ma diversamente perseguibili, come peraltro la lezione deweyana ci insegna.

Per un verso, c’è l’aspetto dell’approccio alle norme, ai principi che regolano l’umano consorzio ed ai problemi che la società pone: a scuola è non solo opportuno, ma necessario leggere la Carta Costituzionale ed imparare a conoscere i modi in cui la cittadinanza si acquisisce, si esercita e si manifesta e come funzionano i nuovi strumenti conoscitivi e comunicativi.

Per un altro verso, c’è la dimensione della consapevolezza civile, ossia la formazione della coscienza dell’appartenenza ad una comunità, ad una cultura condivisa che si riconosce in valori legati alla partecipazione, al rispetto per sé, gli altri, l’ambiente, alla solidarietà, ecc., vale a dire ai capisaldi di una convivenza democratica, aperta alle trasformazioni culturali e capace di orientarle per il bene comune. Di più è la dimensione che deve o dovrebbe guidare, per riprendere una metafora mazziniana, a salire tutta la scala che porta dall’individuale all’universale e dall’idea di nazione a quella di umanità.

La commistione tra momento dell’alfabetizzazione alla convivenza civile e momento ideologicamente orientato, che anche le disposizioni attuali in qualche modo impongono nella direzione del *politically correct*, non si è mai rivelata una mossa educativamente vincente. Basti pensare che, a rafforzarla, sono serviti (dentro



e fuori la scuola) galatei, racconti e romanzi con il preciso intento non di dilatare gli orizzonti delle giovani generazioni, ma di conformarle all'esistente. Non dimentichiamo che l'educazione civica non era assente neppure dalla scuola del Ventennio, dove compariva come "Cultura fascista". Nei manuali, alcuni anche a firme illustri (come quella di un giovane Nicola Abbagnano), erano illustrati i principi dello Stato Corporativo, i Poteri dello Stato, il ruolo del Re, del Governo, del Duce in modo che gli alunni capissero e conoscessero i meccanismi sociali e politici del loro tempo. Ovviamente, però, tutto questo era accompagnato da una prospettiva ideologica conclamata e rafforzata da letture scolastiche e non che predisponessero all'accettazione dello *status quo* come il migliore dei mondi possibili (Bellatalla, 2015).

D'altronde, la pratica didattica, quando è ridotta ad un monologo dell'insegnante, all'ascolto continuo dell'adulto, alla memorizzazione ed alla ripetizione acritica, a quale modello di coscienza civile e sociale può condurre?

La domanda-chiave, dunque, è come, nella scuola e attraverso i *curricula* scolastici, si può diventare cittadini, ossia non coloro che compiono rituali civili a scadenze prefissate, ma coloro che sanno leggere il mondo che li circonda, lo sanno interpretare e ricostruire continuamente, esercitando altrettanto continuamente la loro intelligenza, non in maniera isolata, ma in interazione con gli altri. È su questo punto che Educazione civica e lezione deweyana si incontrano.

2. L'articolazione della questione

Per avviare un dialogo con la complessa prospettiva deweyana, bisogna articolare il discorso su vari piani, che si rimandano l'un l'altro e dalla cui interazione derivano quegli aspetti su cui Dewey suggerisce di riflettere: il primo, più generale, in riferimento allo sfondo teorico di tale proposta educativa; il secondo sulla visione di "coscienza civile" e di comunità che Dewey presenta; in terzo, infine, che passa dalla dimensione teorica alla dimensione scolastica dell'educazione.

Dal punto di vista generale, dobbiamo soffermarci almeno su cinque punti. Dewey, infatti, delinea:

1. un concetto di educazione come crescita ed allargamento del senso e del significato dell'esperienza, intesa non come accumulo di dati empirici, ma come risultato dell'esercizio continuo e controllato dell'intelligenza;
2. un concetto di democrazia, come società aperta, *planning* e non *planned*, in lotta contro atteggiamenti settari e lobbistici, cioè tale da permettere a tutti, non uno escluso, di essere protagonista del suo tempo: uno stile di vita e non un rituale, come recita un celebre (e perfino abusato) brano di *Democracy and Education*;



3. la centralità del metodo dell'intelligenza non limitato a campi specifici di indagine, ma ad ogni momento dell'esistenza: un metodo non a caso definito pubblico, perché il solo che garantisce la trasparenza di ogni processo sociale e l'asseribilità controllata di ogni affermazione in tal modo contrastando pregiudizi, false verità o giudizi ideologici capaci di avvelenare la vita civile con la manipolazione delle opinioni e l'eterodirezione di chi ascolta e accetta acriticamente quanto gli viene propinato;
4. l'equazione tra individualismo e socialismo, con cui nel 1899 si apre *The School and Society*, un apparente paradosso volto a contestare un interesse ristretto ed egoistico sulla scuola perché quanto il più saggio dei genitori vuole per suo figlio, la comunità intera deve volere per tutti i suoi figli (Dewey, 1915, p. 3). Ciò implica – Dewey sarà più chiaro nel 1916 – che la scuola non è al servizio di istanze particolari o di particolari gruppi di potere, ma della comunità e può esercitare il suo servizio solo formando l'umanità dei suoi alunni che sono sempre individui sociali;
5. una linea di demarcazione sottile tra pubblico e privato, quale conseguenza dell'apparente paradosso del 1899, come emerge nel 1927 quando scrive che “la distinzione tra privato e pubblico equivale a quella tra individuale e sociale... In senso lato, ogni *transazione* sviluppata deliberatamente tra due o più persone è qualitativamente sociale. È una forma di comportamento tra associati, e le sue conseguenze possono ripercuotersi su ulteriori forme di associazione” (Dewey, 1946, p. 14). Ciò accade nelle relazioni private non meno che in quelle pubbliche, ma mentre a livello privato, come nel caso dell'amizizia, le conseguenze della relazione toccano direttamente i suoi attori, a livello pubblico, le conseguenze toccano anche chi non entra in maniera diretta nel “gioco” relazionale. Il caso della guerra – e Dewey lo cita di proposito – lo dimostra. Così si esercita un passaggio dal privato al pubblico, ossia per dirla nuovamente con Dewey, al *publicus* che diventa sinonimo di *populus*, in modo che singoli e collettività non appaiano più come “entità” contrapposte, ma continue tra loro. Infatti, bisogni, scelte e propositi di una collettività “*have their locus in single beings*” (Ivi, p. 22). Negli anni '30, dopo la crisi di Wall Street, Dewey sarà ancora più deciso quando affermerà, non diversamente da Marx, che la “società è gli individui nelle loro relazioni reciproche” (Dewey, Childs, 1981, p. 112).

Di qui, necessariamente, due aspetti qualificanti, per la formazione di quella coscienza civile, che siamo abituati a sintetizzare nella definizione di “educazione alla convivenza civile”.

Il primo aspetto è quello dell'autonomia del pensiero, dell'azione e della volizione, in quanto condizione imprescindibile per costruire e valutare le relazioni intersoggettive. Insomma, la dimensione civile dell'esistenza, non diversamente da quella più privata, ha bisogno di soggetti capaci di esercitare il giudizio ed ar-



bitri della loro esperienza per poter appartenere con pieno diritto al “populus” quale Dewey lo disegna.

Il secondo aspetto è quello della responsabilità, strettamente dipendente dal fatto che l’individuo non è una *monade*, ma l’esito di una complessa rete di relazioni. Dewey stesso testimonia con le sue scelte questa responsabilità. Aprendo i lavori del cosiddetto processo Trotsky a Cocayan, in Messico nel 1937, ricorda la sua riluttanza nell’acceptare l’incarico, per il quale certo altri sarebbero stati più competenti, ma conclude: “*I have given my life to the work of education, which I have conceived to be that of public enlightenment in the interests of society. If I finally accepted the responsible post I now occupy, it was because I realize that to act otherwise would be false to my work*”¹. In queste poche frasi, Dewey riassume bene e con chiarezza la sua idea di responsabilità e la collega con altrettanta chiarezza all’idea di educazione *tout court*.

Siamo così giunti al terzo momento del discorso, vale a dire il nesso necessario tra consapevolezza civile e educazione, in cui si intrecciano le istanze teoriche generali e gli aspetti più particolari.

Infatti, poiché l’individuo nasce immaturo, ciò implica che si nasce potenzialmente uomini e soggetti sociali, ma che occorre il processo educativo per fare acquisire a ciascuno la capacità di pensare, ragionare, provare emozioni e controllarle, ricordare e, infine, di entrare in relazione con gli altri. Si tratta di un processo di crescente e continua maturazione che non può mai quietarsi e non può esimersi dal confronto con l’altro, sia esso l’ostacolo che si frappone allo svolgimento dell’esperienza, o un diverso valore culturale e morale o, infine un altro individuo o gruppo (dalla famiglia agli avversari politici, dai colleghi ai compagni di strada) con cui ci si incontra e ci si scontra per costruire l’esistenza e, insieme, la nostra comunità.

Perciò, nella formazione del soggetto nuovamente torna la continuità tra privato (la sfera dei sentimenti più intimi della vita quotidiana) e pubblico (il lavoro, le funzioni svolte e gli impegni cui la comunità chiama). L’individuo educato di necessità è chiamato ad armonizzare le due sfere e non può sottrarsi ai suoi doveri per conseguire tutta la sua pienezza, conoscitiva, sentimentale e civile. E ciò al punto che dovere e responsabilità civili si trasformano in una *fede comune*, come recita il titolo di un’opera del 1934, laica e permeata di antidogmatismo e spirito di cooperazione, fondata sulla tesi che la comunità è traducibile in un soggetto plurale (il “Noi”) non formato dalla giustapposizione di tanti “Io” singolari, ma dalla continua e complessa *transazione* – e uso non a caso questo termine caro al Dewey vecchio – tra gli individui. Ciò garantisce ad un tempo al soggetto di essere

1 *The Leon Trotsky Inquiry*, in John Dewey, *Later Works (1925-1953)*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2008, Vol. 11, p. 309; il corsivo è mio.



attore della vita della comunità ed alla comunità di essere una sorta di vivente “volontà generale” mai statica.

Dewey vede nella scuola – in quanto luogo per eccellenza dell’educazione, al centro di un sistema formativo integrato, ben delineato fin dal 1899 in *The School and Society*² – lo strumento per formare abiti comportamentali coerenti con la costruzione teorica illustrata e con l’istanza, certo permeata di slancio utopico, di una comunità coesa intorno ad una fede condivisa.

Eppure nelle sue opere, nell’affrontare il tema del curriculum, Dewey non parla mai di disciplina esplicitamente intitolata all’educazione civica. Ciò che sempre raccomanda, in maniera più o meno distesa a seconda dei casi, è che la scuola sia un laboratorio, ossia un luogo in cui si apprende attraverso il metodo dell’*inquiry*, progettando, sperimentando, confutando e soprattutto confrontandosi: essa, infatti, è una comunità in cui si apprende vivendo. Ciò significa non tanto che i curricula scolastici devono essere significativi per la vita (non quella passata e non quella presente, ma quella futura, che va immaginata e prefigurata) quanto che la scuola, come l’educazione che la “genera”, è vita. In altri termini, gli alunni, in interazione con gli insegnanti, tra loro e con il mondo esterno, devono lavorare, studiare ed apprendere non in una zona neutra ed anodina che li vuole passivi, disciplinati ed amorfi, ma come attori responsabili in una comunità vivente, né più né meno come accadrà, quando, da adulti, saranno chiamati nella più grande comunità a contribuire al bene di tutti.

Nel 1932, a New Orleans, durante un congresso, Dewey affermò: “Il primo dovere sociale dell’educazione non è quello di perpetuare l’ordine sociale esistente, nel suo aspetto economico, giuridico, o politico, ma quello di contribuire a migliorarlo”³, ossia di contribuire a quella ricostruzione continua del mondo, grazie alla quale la pur necessaria dimensione culturale dell’esperienza si può tradurre in civiltà, definibile come l’aspetto vitale e trasformativo della cultura, in modo che il futuro non sia azzeramento del passato, ma, piuttosto, una rinascita in forme nuove e più significative di quanto le nuove generazioni hanno ereditato.

Nel 1909, in *Moral Principles in Education*, Dewey afferma, secondo un orientamento ricorrente nei suoi scritti, che è inutile introdurre nei curricula nuove discipline così come, di fatto, l’educazione si realizza indipendentemente dai curricula scolastici: ciò che fa davvero la differenza sono il clima sociale in cui si lavora, l’approccio inquisitivo alle questioni studiate, lo stimolo ad esercitare il pensiero in maniera autonoma e critica. Solo un anno dopo, Dewey pubblica *How We Think*, una delle sue opere più interessanti per comprendere il valore ed il ruolo del pen-

2 Cfr. *The School and Society*, cit., in generale ed in particolare nei diagrammi presenti nel capitolo III, “Waste in Education”.

3 “Interferenze politiche nell’istruzione superiore e nell’indagine scientifica”, in J. Dewey, *Educazione di oggi*, tr. it. di L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 333.



siero riflessivo nel percorso educativo. E pensiero riflessivo equivale ad applicazione del metodo dell'intelligenza ad ogni esperienza dell'esistenza: dal quotidiano ai problemi della comunità, dalla dimensione privata a quella pubblica.

3. Da Dewey a oggi: le condizioni strutturali per una genuina educazione “civica”

Se ci poniamo nella e dalla prospettiva fin qui presentata, nel *curriculum* scolastico, come peraltro ho anticipato, appare legittima solo la parte inerente l'informazione intorno alle regole e le leggi che normano una data società in un dato momento storico. Queste informazioni sono necessarie ma non sufficienti se, come Calamandrei nel 1955 ricordò in un celebre discorso agli studenti, la Carta costituzionale non è una macchina che, una volta messa in moto, va avanti per inerzia, ma richiede un impegno ed una responsabilità quotidiani a rinnovarne e vivificare valori e principi⁴. Ciò implica che l'educazione civica genuina è un valore aggiunto, perseguibile in altro modo che non con l'imposizione di una disciplina a sé stante, perché deve suggerire e radicare nei giovani la disposizione all'impegno ed alla responsabilità continui. Non a caso i problemi connessi con l'ecosostenibilità, l'interculturale, il dibattito sui diritti delle minoranze allertano conoscenze e competenze che investono l'intero curriculum con le sue specificità.

E, dunque, non si può sperare di suscitare nei più giovani una coscienza civile, senza garantire lo svolgimento dell'educazione nel suo complesso, assicurando alla scuola ed agli insegnanti alcune condizioni strutturali imprescindibili. In altri termini, l'educazione realizza tutte le sue potenzialità, ivi compresa la sua dimensione sociale è civile solo in una scuola

1. *laica*, non perché priva di idealità, ma perché non assoggettata a principi ideologici o valoriali eteronomi;
2. capace di porre al suo centro la *cultura* e non bisogni strumentalmente declinati e dipendenti dall'economia, da istanze produttive o da ipoteche di ordine sociale, che fanno ricadere il progetto formativo nell'eteronomia;
3. guidata da una mentalità sperimentale, che richiede tempo e pazienza e non valutazioni frettolose sulla base di standard di tipo produttivistico ed aziendalistico;
4. unitaria ma in grado di accogliere tutte le declinazioni del sapere, da quelli scientifici ed umanistici alla tecnologia e le competenze pratiche;

4 Discorso consultato in data 10 giugno 2022, in “Profession Giustizia.it/documenti/-guide/piero-calamandrei_e_la_costituzione”.



5. inclusiva, perché messa in grado di dare a ciascuno secondo i suoi bisogni perché ciascuno possa raggiungere il massimo delle sue potenzialità;
6. didatticamente non ingessata sull'ascolto e sulla ripetizione, ma basata sul confronto e sul dialogo in modo che l'apprendimento sia sempre, in qualche modo, un'attività di interpretazione e di ri-creazione;
7. con al centro l'insegnante e l'alunno: il primo con le sue competenze culturali e professionali; il secondo con i suoi bisogni;
8. infine, al centro di un sistema formativo integrato pubblico, potendo difendere il suo ruolo senza condizionamenti da parte di terzi.

In altri termini per difendere i valori della convivenza civile, propagarli e trasformarli in un sorta di seconda natura per chi li fa suoi e li applica, bisogna investire sulla scuola e i suoi attori. Classi non sovraffollate permettono di trasformare il lavoro quotidiano in una palestra di dialogo, di co-costruzione del sapere e di esercizio del linguaggio e del giudizio critico, ossia di quelle condizioni senza le quali parole come rispetto, tolleranza, alterità, multiculturalismo, solidarietà ed ecosostenibilità – capisaldi del vivere civile – sono destinate a diventare solo *flatus vocis*, come accade nel nostro mondo, in cui libertà e democrazia sono termini ricorrenti proprio nei discorsi di chi non ama né l'una né l'altra e si adopera per distruggerle.

Ciò implica restituire all'insegnante il suo ruolo di intellettuale e, quindi, di educatore, liberandolo da quei lacci burocratici cui il Ministero lo ha costretto per distrarlo dal suo vero compito, la formazione continua per essere non l'officiante di un rito stantio in aula, ma il sollecitatore e la guida delle menti in formazione. È urgente, pertanto, sia investire sulla formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante, anche se il pasticcio annunciato da Patrizio Bianchi non fa ben sperare per il futuro, sia avviare una vera riforma degli organi collegiali della scuola per educare anche le famiglie ad un approccio collaborativo e non solo "rivendicativo" verso la scuola e, sul piano didattico, incentivare il lavoro laboratoriale e per progetti.

Insomma, perché dalla scuola escano soggetti capaci di vivere in maniera collaborativa, consapevole ed attiva in comunità, bisogna lavorare sui due pilastri dell'educazione, l'insegnante e la relazione che diventa educativa solo se nutrita del libero esercizio della mente e dell'immaginazione. Insomma, educarsi civilmente vuol dire non solo apprendere alcune nozioni utili, ma appropriarsi di uno stile di vita: e siccome a nuotare si impara nuotando (la citazione è usata ed abusata da molti filosofi, Dewey compreso), mi piace concludere dicendo che anche ad esercitare le virtù sociali e civili, si può imparare solo applicandole, tutti i giorni ed ogni occasione. Certo, non si fanno nostre leggendo semplicemente un manuale per l'uso.



Riferimenti bibliografici

- Arcuti M.S., Di Luzio M., Negro G. (2021). *L'educazione civica nella scuola italiana nell'Agenda 2030 dell'Europa unita: l'impegno umano e l'avvenire migliore*. Roma: Stamen.
- Ariemma L. (2011). *L'educazione del cittadino: per una cittadinanza partecipata*. Napoli: L'Orientale.
- Bellatalla L. (2012). Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey. *Educazione democratica*, 5.
- Bellatalla L. (2013). I manuali di educazione civica nella scuola italiana. In J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX* (pp. 207-220). Instituto de Educação, Universidad de Lisboa (e-book).
- Bellatalla L. (2015). *La narrativa colorata. La letteratura popolare e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellatalla L. (2021). Hidden Curriculum and Hegemonic Culture. Some examples in Italian School in the First Decades of National Life. *Spes*, 15: 11-22.
- Bellatalla L., Pennacchini M. (2019). *John Dewey e l'educazione degli adulti. Una rilettura di Moral Principles in Education (1909)*. Roma: Anicia.
- Corradini L. (Ed.) (2011). *Cittadinanza e Costituzione*. Napoli: Tecnodid.
- D'Addelfio G., Gallelli R., Gaudio A. (Eds.) (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali, sezione monografica. *Pedagogia oggi*, XIX, 2.
- Dewey J. (1899). *The School and Society*. Chicago: Chicago University Press, 1915 (revised edition).
- Dewey J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston: New York and Chicago, Houghton Mifflin Company.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dewey J. (1927). *The Public and its Problems. An Essay in Political Inquiry*. Chicago: Gateway Books, 1946.
- Dewey J. (1933). *La Frontiera Educativa*, tr. it. di L. Bellatalla. Firenze: La Nuova Italia, 1981.
- Dewey J. (1934). *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey J. (1940). *Educazione di oggi*, tr. it. di L. Borghi. Firenze: La Nuova Italia, 1953.
- Luatti L. (Ed.) (2009). *Educazione alla cittadinanza attiva: luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.

