

# Educazione della volontà e poteri morali: l'apprendimento di sé come cittadino

---

di Mino Conte

---

## Abstract

*Il tema pedagogico del “diventare cittadini” è collocato lungo l’iter storico del concetto di “cittadino” a partire dalle prime formulazioni di Bodin, e con rapidi accenni agli sviluppi in Rousseau ed Hegel. In seguito è preso in esame il contributo di Kerschensteiner dedicato all’educazione dell’uomo e del cittadino e alla individuazione delle “virtù civiche” e del “carattere civico” inteso come “carattere morale”. Sulla scorta di questa lettura pedagogica e dell’analisi critica delle più recenti posizioni di Rawls sui “poteri morali” della persona, il saggio sostiene la tesi che l’educazione del cittadino deve essere intesa come educazione della persona nel cittadino, nei termini d’una educazione della volontà capace di formare persone libere e uguali in grado di unificare volontà generale e particolare in ogni iniziativa ed esperienza.*

Parole-chiave  
**educazione, cittadino, moralità, volontà, persona**

*The educational topic of “becoming citizen” is historically rooted on the idea of “citizen” by Bodin, Rousseau and Hegel. Afterward the German pedagogist Kerschensteiner focused on the education “of man and the citizen” and on “civic virtues” and the “civic character” considered as a “moral character”. By discussing Rawlsian recent theory of justice and the notion of the person’s “moral powers”, the paper claims that the Citizen Education should be conceived as inseparable from the education of the whole person. It is indeed considered in terms of the “will education” which aims at fostering the growth of “free and equal” persons that are able to balance in an unified perspective “general” and “particular” will in their actions and experiences.*

Key words:  
**education, citizen, morality, will, person**

## 1. Preliminari alla posizione del problema pedagogico

### *Premessa*

Il tema riferito al “diventare cittadini” apre immediatamente un problema d’ordine pedagogico<sup>1</sup>. Si è cittadini di uno Stato Nazione perché figli di nazionali o perché nati sul territorio patrio, *ius sanguinis* e *ius soli* sono, per lunga tradizione, i dispositivi giuridici fondamentali. Si nasce dentro una Nazione e “*right or wrong*”, questa Nazione è “*my country*”, senza deroghe. In seguito, chi possiede la piena cittadinanza, al raggiungimento della “maggiore età”, acquisisce anche i pieni diritti civili e politici. Non c’è però alcun bisogno che egli sia consapevole di quali siano i suoi diritti-doveri, né che abbia cognizione di quali siano i valori o i meccanismi fondamentali che regolano la vita pubblica. È dunque imprescindibile che quel conseguimento contempra una seria cognizione di questi valori e di queste norme e la diretta conoscenza del testo che raccoglie i valori e le regole fondamentali che disciplinano la vita pubblica, ossia la Costituzione.

Tale conoscenza è certamente necessaria ma non sufficiente al diventare cittadini. In quel testo troviamo l’“essere” di un patto fondamentale, la “concreta condizione generale dell’unità e dell’ordinamento politico” (Schmitt, 1984, p. 15)<sup>2</sup>, espressa nei suoi termini essenziali. Ma, chiediamoci, è sufficiente, per diventare il cittadino che sono, l’educazione o istruzione civica, ossia la mera cognizione dell’*a priori* della vita politica e sociale, della base *presupposta*, in quanto norma fondamentale, dell’unità dell’ordinamento giuridico?<sup>3</sup>

### 1.1 *Un segmento storico-politico*

Il problema pedagogico relativo al “diventare cittadini” non coincide dunque, *tout court*, con l’“istruzione civica” relativa all’apprendimento di nozioni di diritto costituzionale e di diritto pubblico, né con l’educazione politico-partitica, né con l’educazione sociale genericamente intesa.

È in questione qualcosa da identificare con maggiore puntualità, la formazione del cittadino, ossia di una *volonté générale*, per dirla nei termini di

1 Cfr., tra gli altri, Damiano *et alii* (1990), Chiosso (1997, pp. 343-347), Corradini, Re-frigeri (1999).

2 Per una disamina analitica del concetto di costituzione rimando a Schmitt (1984, pp. 15-64), in modo particolare per la distinzione tra concetto assoluto, relativo, positivo e ideale di costituzione.

3 Sul tema della “norma fondamentale” come “presupposto logico-trascendentale” si veda Kelsen, 1990, pp. 226-231.

Rousseau. La formazione del cittadino è dunque parte integrante dell'educazione della volontà. Il *citoyen* è peraltro rintracciabile, agli albori della modernità, nel mutamento di ruolo del “capo famiglia” che, scrive Bodin ne *I sei libri dello stato* del 1576, si spoglia delle sue prerogative di signoria e diventa un *citoyen*, cioè un “suddito libero che dipende dalla sovranità altrui” (Bodin, 1964, p. 265). Il concetto di “cittadino” è un *praxèdmeno*, direbbero i filosofi del diritto (Capozzi, 1989, p. 300)<sup>4</sup>, che si colloca in Bodin tra “famiglia” e “Repubblica”, con dei collegamenti non tanto con quella quanto con questa, della cui sovranità è suddito.

Rousseau approfondisce questa linea di pensiero volta a determinare l'assetto della politica e i nuovi fondamenti. Gli estremi “sudditi” e “Stato” si unificano in un fondamento che è il “cittadino”, per cui “suddito e sovrano sono correlazioni [...] la cui idea si riunisce in un'unica parola, cittadino” (Rousseau, 1972, p. 320). La *volontà generale* è il fondamento della costituzione della sovranità dello Stato che, nella gestione dei “diritti”, coincide con l'associazione dei cittadini. La *volontà particolare*, invece, è propria dell'individuo “come uomo” che, nel perseguimento degli “interessi privati”, istituisce forme di società in un senso che coincide col significato di *bourgeois* nella tradizione francese. Possiamo trovare una correlazione positiva tra il Rousseau qui richiamato e l'Hegel della *Teoria della costituzione*, che scrive: “La stessa persona provvede per sé e per la sua famiglia, lavora, conclude contratti, ecc; e altrettanto lavora per l'universale, ha questo come scopo. Secondo quel lato egli si chiama *bourgeois*, secondo questo *citoyen*” (Hegel, 1961, p. 319).

### 1.2. *Un contributo storico-pedagogico: l'educazione dell'uomo e del cittadino secondo Kerschensteiner*

Se la famiglia, “comunità naturale” per “la vita quotidiana”<sup>5</sup>, e la scuola costituiscono le prime forme sociali abitate dal bambino, ben presto egli dovrà acquisire la consapevole *volontà* di partecipare alla più vasta società statale cui dovrà dare il proprio contributo come cittadino.

Alcuni spunti di un certo rilievo al riguardo possiamo desumerli dal pedagogista tedesco Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), e da alcuni significativi capitoli della sua *Begriff der Staatsbürgerliche Erziehung* edita nel 1912, per il quale è imprescindibile *educare il cittadino* educando la persona al servizio illuminato e responsabile della Stato di cui fa parte,

4 Il termine indica “ciò che entra nella intenzionalità della *praxis* donde esce con delle modificazioni oggettive”, uomini o cose che siano (Capozzi, 1989, p. 23).

5 Scriveva Aristotele nella *Politica*, 1252b (trad. di C.A.Viano): “la comunità che si costituisce per la vita di tutti i giorni è per natura la famiglia”.

dunque non nei termini della pura e semplice e muta obbedienza. In altri e ulteriori termini occorre che ciascuno, nel suo diventare cittadino, operi in modo tale da promuovere la graduale trasformazione in senso migliorativo dello Stato dove vive, in direzione d'una meta ideale, ossia di "una comunità di cittadini nella quale l'ordinamento giuridico statale non abbia più alcun bisogno di potere coercitivo" (Kerschensteiner, 1961, p. 108). La migliore educazione è, infatti, quella che rende sempre più inutile l'educatore stesso, proprio come l'evoluzione della società, il suo perfezionamento, dovrebbe rendere sempre meno necessario "l'organo-stato come assoluto potere d'imperio e di costrizione". È il tema del "cittadino utile": ciascuno contribuisce alla vita dello Stato e al suo perfezionamento nella misura in cui non si isola egoisticamente, né approfitta del lavoro altrui, ma si fa a sua volta "cittadino utile". La via dell'uomo ideale, ripete sempre Kerschensteiner, passa attraverso il cittadino utile e la sua "cittadinanza attiva", diremmo oggi. Nessuno è fatto per vivere fuori del tempo e dello spazio, mentre ciascuno realizza se stesso nelle forme storiche concrete che costituiscono la sua irripetibile situazione di vita.

Non tanto di "educazione civica" si dovrebbe parlare, quanto di "educazione al senso dello stato" che, come scrive il pedagogista tedesco, è "il più difficile fra tutti i problemi dell'educazione. Ne è causa l'intimo contrasto (antinomia) esistente fra la natura dello stato concreto e la natura dell'individuo concreto" (1961, p. 75). Ritroviamo in altra forma il dualismo tra l'uomo e il cittadino, tra volontà particolare e volontà generale postulato da Rousseau.

Un'opportuna chiarificazione preliminare, per via negativa. Che cosa non è l'educazione del cittadino utile e del senso dello stato? Non è mera istruzione civica, come si è detto: l'insegnamento di nozioni relative all'organizzazione dello Stato (conoscere la Costituzione) è necessario ma non sufficiente all'educazione compiuta del cittadino, la quale ha bisogno di un *avviamento pratico all'esercizio* di quelle che Kerschensteiner chiama *virtù civiche*, ossia "virtù della convivenza e della collaborazione". In altri termini, il miglior cittadino non è "colui che ha le maggiori conoscenze nel campo delle scienze dello Stato" (1961, p. 85). L'educazione del cittadino non è implicita nell'istruzione professionale: "le vere virtù civiche, che sono le virtù del riguardo verso gli altri, della dedizione, del coraggio morale, della responsabilità, non si sviluppano spontaneamente dalla bravura e dalla gioia del lavoro, che sono una condizione necessaria ma non sufficiente dell'educazione civica, in quanto possono esistere nella stessa persona accanto al più brutale egoismo e all'ambizione più sfrenata" (1961, p. 87). L'educazione del cittadino non s'identifica nemmeno con la cultura politica, talvolta confusa con la cultura partitica. Essa, difatti, non è esclusivistica, né mira all'apprendimento d'una efficace e persuasiva forza polemica in grado di far prevalere la propria concezione comprensiva di vita buona rispetto ad altre. Essa si fonda piuttosto sul principio della libertà e della giustizia per tutti,

anche per gli avversari, gli oppositori, le minoranze. “Chi è il vero cittadino?”, si chiede con buone ragioni il pedagogista, “è forse colui che possiede un vasto sapere politico ed esercita coscienziosamente il diritto di voto? È chi instancabilmente si pone al servizio di un partito? Oppure chi, lontano dai partiti, rispetta con scrupolo la costituzione esistente? Il tedesco di idee rigorosamente conservatrici è forse un cittadino migliore di uno di idee socialdemocratiche? Il vero civismo è monopolio del liberalismo di sinistra o di destra?” (1961, pp. 83-84).

Conseguenza di tale disamina in negativo: l’educazione del cittadino non è riducibile ad un insegnamento particolare, ad una specifica disciplina oppure ad una pratica particolare. Essa risulta dalla formazione completa della persona ed è tutt’uno con l’educazione in generale. Non si tratta dunque di “un compito accessorio che affianca altri fini educativi [...] non è una cosa che si può fare a tempo perso, da aggiungere a tutto il resto per rendere completa l’educazione dell’uomo”. Infatti, scrive Kerschesteiner, “il supremo bene esteriore è lo stato di cultura e di diritto nel senso di una comunità morale, alla cui realizzazione dobbiamo collaborare nell’interesse della nostra personalità morale, il supremo bene interiore” (1961, p. 101).

Diventare cittadini significa dunque prepararsi ad operare in conformità all’ideale dello stato di diritto e di cultura inteso come comunità morale, apprendendo le virtù individuali e sociali corrispondenti. Lo stato di diritto si fonda sulle idee di giustizia e di equità. Il fondamento ultimo della giustizia e dell’equità sta nel riconoscimento dell’essenziale parità di doveri e di diritti tra gli uomini.

Ma quali sono “le più importanti abitudini etiche che caratterizzano l’uomo come cittadino?” (1961, p. 125). La domanda, posta in questi termini, ci mostra come per il pedagogista tedesco “educazione del cittadino” ed “educazione morale” vadano dunque di pari passo. Il carattere “civico” è un carattere “morale”, e viceversa. *L’habitus* che contraddistingue l’uomo come cittadino è dato dal “coraggio morale” sorretto dal senso di giustizia, e dalla “benevolenza altruistica” guidata dal senso di equità. Le idee di giustizia ed equità sono pertanto “i due pilastri fondamentali della vita dello Stato e le abitudini che esse fanno nascere sono le radici delle due fondamentali virtù civiche” (1961, p. 125). Come potrebbe, in caso contrario, esistere e mantenersi una “comunità volontaria” o una “libera comunità statale”? L’ingiustizia, la parzialità, la disonestà sistematiche disgregano e non uniscono, nessuna volontà libera potrà mai tenere assieme alcunché, donde la forza coercitiva per sedare le spinte centrifughe, a sua volta sistematica.

Le virtù civiche, allora, possono e devono essere praticate sin dall’inizio della scolarizzazione. Il diventar cittadini non concerne però solo le azioni che devono essere compiute con senso di responsabilità, ma anche le omissioni che devono essere evitate, ossia l’educazione alla responsabilità

per ciò che si trascura di fare, il che sta a significare lotta all'indifferenza nei confronti di ciò che non riguarda direttamente e immediatamente il singolo. Il senso di giustizia e di equità va tenuto costantemente in esercizio per la formazione del "coraggio morale" a favore della verità e del diritto. Lotta anche nei confronti dell'intolleranza e della faziosità, ossia apprendere ad ascoltare con la dovuta calma opinioni anche opposte alle proprie. Scrive Kerschensteiner, a proposito del trattamento cavalleresco dell'avversario: "Il modo in cui ci comportiamo di fronte ad un avversario politico di idee completamente diverse dà indubbiamente la misura della nostra educazione civica" (1961, p. 136).

L'apprendimento della "competizione democratica" è dunque una virtù civica il cui esercizio è parte integrante della formazione d'una volontà generale di natura morale, perché intrinsecamente rivolta e orientata, senza che questo rivolgimento equivalga ad uno spegnimento, al di là delle proprie volontà particolari immediate.

## 2. L'educazione del cittadino come problema pedagogico

Il rapporto educando-società è un tema classico per i cultori della formazione giovanile. La sua specificazione come educazione del cittadino non è però disgiungibile dall'educazione generale, come si è visto. Non può dunque neppure separarsi da una fondazione filosofica, meglio, non può prescindere da un referente antropologico e da una concezione generale dell'uomo. Come scriveva con semplici e pregnanti parole il pedagogista francese Lucien Laberthonnière, l'idea che ci si fa dell'educazione "e dell'ufficio di educatore dipende evidentemente dall'idea che ci si fa dell'uomo e della sua destinazione. A seconda che si ammetta che l'uomo è questo o quello, che deve essere questo o quest'altro, non si può non seguire – chi voglia rimanere coerente a se stesso – una diversa forma, quando si tratta di lavorare alla formazione degli uomini. D'altra parte, anche i procedimenti che si adoperano nell'educare i fanciulli, l'intenzione da cui si è animati e l'orientamento che si dà loro, implicano sempre – anche se non se ne avesse coscienza – almeno implicitamente, un concetto dell'"uomo e della sua destinazione" (Laberthonnière, 1958, p. 21). Chi pensasse o pretendesse di mettere in opera un'"educazione indipendente", antropologicamente e assiologicamente neutrale, senza premesse o presupposti, in realtà ne propone semplicemente di altri. Oppure fuoriesce dal perimetro concettuale e pragmatico dell'educazione propriamente intesa, realizzando altre forme d'intervento "sull'altro" (Conte, 2010, pp. 93-102).

Se l'educazione del cittadino non è separabile dall'educazione generale, ne viene che la prima non è antropologicamente e assiologicamente indifferente. E dunque, per esempio all'interno d'una ispirazione persona-

listica, l'educazione del cittadino, il diventare cittadino, non è disgiungibile dall'essere e dal diventar persona, inteso questo riferimento antropologico come il telaio assiologico essenziale sul quale prende forma l'educazione. Una decisione antropologica (o anche una non-decisione) precede sempre le scelte educative che ne portano il segno e l'ideale.

Si vuole dunque qui sostenere, in altri termini, che l'educazione del cittadino, come prassi autenticamente educativa, implica una decisione antropologica fondamentale, che consenta sempre di educare l'uomo nel cittadino, il "Sé" nel cittadino. Scrive in proposito Paul Valadier: "un cittadino senza 'Sé' sarebbe un cittadino senza coscienza di sé, senza personalità, senza sguardo critico sulla realtà che lo circonda, confuso nell'impersonale' [...], nella massa indifferente e amorfa" (Valadier, 2003, p. 293), che richiama l'immagine delle ombre anonime. È qui posto il problema della soggettività del cittadino e del fatto che i sistemi politici siano costruiti su un cittadino astratto e spogliato del suo "Sé". Per uno dei fondatori dei nostri sistemi politici, Hobbes, il referente elementare dell'ordine pubblico è "l'individuo nella nudità del suo voler vivere, prescindendo dal contenuto ideativo o ideale di questo desiderio; è necessario anzi eliminare il contenuto conflittuale, la sostanza di un "Sé" perturbatore, per ritrovare una base incontestabile comune a tutti" (Valadier, 2003, p. 295). Lo stesso Rawls, nella sua ormai classica *Theory of Justice* del 1971, si colloca lungo la medesima linea, cioè quella che vede un cittadino separato dal proprio "Sé" come fondamento di una società aperta a tutti nella pace e/o nella giustizia, ma referente determinante per porre i principi di una società effettivamente praticabile, "astrazione costitutiva di una società giusta", nei termini di Valadier (2003, p. 296).

Se il cittadino è astratto, ciò sta a significare che la società non è il tutto dell'uomo; essa è certamente importante per la sua sopravvivenza, per il buon vivere, ma vi sono interi campi sui quali la società non deve pronunciarsi perché riguardano opzioni libere e non disponibili, il gusto artistico, la scelta di vita, le opzioni filosofiche e religiose. La parte personale del cittadino, la persona che è in lui, sfugge alla presa totalitaria della società. Tale condizione autolimitata della società politica democratica è la condizione perché essa non decada nel totalitarismo. È necessario da un lato ammettere comunque l'importanza e la forza dell'astrazione democratica capace di rendere onore al pluralismo, dall'altro vigilare e meditare, nel nostro caso *sub specie educationis*, sugli effetti di tale astrazione. Seguendo Valadier, occorre pensare una democrazia in cui il cittadino sia presente nella totalità della sua vita e in tutta la sua umanità. Cittadino "concreto" e "utile", riprendendo la proposta di Kerschesteiner, attivo e capace d'iniziativa, la quale "per un verso concreta e singolarizza la persona, per l'altro la invalora e quindi la universalizza. L'iniziativa è a un tempo esigenza, decisione e valutazione: la decisione offre una determinazione all'esigenza, e quindi la concreta e la singolarizza; la valutazione pone tale determina-

zione su un piano di valore, e quindi la invalora e la universalizza” (Pa-reyson, 1985, pp. 178-179). L’iniziativa della persona, la sua risoluzione ad agire dopo aver preso una decisione, è dunque il luogo dove il singolare e l’universale si ricompongono in unità, e così pure la volontà personale, generale e particolare. È un errore, scrive Reid, “cercare di trasformare principi di valori in regole esatte di condotta [...] è la persona che si trova in questa o quella situazione, la persona formata e foggata dai suoi convincimenti intorno ai valori” (Reid, 1967, p. 81). L’educazione del cittadino è dunque l’educazione di una “volontà morale” (cfr. Martinetti, 2006, pp. 57-59). Non si tratta di una “facoltà”, ossia di una potenza astratta che sussiste indipendentemente dai suoi atti, ma della ricerca razionale della capacità personale di vivere moralmente (cfr. Reid, 1967, p. 50) situazione per situazione, attraverso l’iniziativa. Non sono cittadino *per natura*, né lo divento solo *per legge*.

La riformulazione del pensiero di Rawls, espressa nel saggio *Giustizia come equità* del 2001, mostra come egli sia passato dal problema relativo a come gettare le basi di una società giusta al problema di come assicurare la stabilità delle società democratiche ricorrendo al sostegno motivato e ragionevole dei cittadini. Questa stabilità deve fondarsi, per il filosofo della politica americano, su un *consenso per intersezione*, il quale scaturisce dal “fatto del *pluralismo ragionevole* [...] condizione permanente delle società democratiche” (Rawls, 2001, p. 38). I cittadini sono abitati da “concezioni comprensive di vita buona”, anche contrastanti e inconciliabili ma ragionevoli, che orientano la loro vita e le loro opzioni, e quindi sarebbe irrazionale ignorarle. La maggior parte di queste concezioni comprensive sono in grado di intersecarsi a partire da alcune basi comuni, giungendo a consensi che costituiranno la base delle norme o dei valori riconosciuti. Ma il diritto non è forse valore in sé? Ciò “perché si identifica strutturalmente con la giustizia e con l’ordine; è valore perché supera, in quanto universale e in linea di principio permanente, il campo del particolare e del contingente”. Se così non fosse, se il diritto non avesse “natura di valore”, cosa potrebbe essere se non una tecnica di *social engineering*? (Cotta, 2004, pp. 42-45)<sup>6</sup>. La concezione politica della giustizia può difatti affermarsi solo se riconosce il fatto-valore della diversità ragionevole: “deve poter esser fatta propria da dottrine comprensive molto diverse e addirittura inconciliabili, o il regime non sarà né sicuro né duraturo [...] un’adesione condivisa e prolungata a una stessa dottrina comprensiva può essere conservata solo mediante un uso oppressivo del potere politico” (Rawls, 2001, p. 39). Ma come passare dall’astratto al concreto?

6 Il punto, per la sua rilevanza e per le sue implicazioni pedagogiche, meriterebbe una trattazione più estesa, l’esame delle diverse posizioni e delle differenti radici storiche. Ciò però esula dalle finalità più limitate del presente scritto.



Le persone, secondo Rawls, sono “libere e uguali” perché possiedono due “poteri morali”. Il primo consiste nell’“avere il senso di giustizia”, “nel saper comprendere e applicare i principi di giustizia politica che specificano gli equi termini della cooperazione sociale, nonché di agire in base (e non semplicemente in conformità) ad essi”. Il secondo potere morale è quello di “avere, rivedere e perseguire razionalmente una concezione del bene [ossia] una famiglia ordinata di fini e obiettivi ultimi che specifica una visione personale di ciò che ha valore nella vita”. Essere persona, per Rawls, significa avere i due “poteri morali” (2001, p. 22). I *cittadini* sono *persone* dotate dei due poteri morali e sono *uguali* perché a tutti “viene riconosciuto il possesso, nel grado minimo indispensabile, dei poteri morali indispensabili per impegnarsi nella cooperazione sociale per tutta la vita”; sono *liberi*, “in quanto ognuno riconosce a se stesso e tutti si riconoscono l’un l’altro il potere morale di avere una concezione del bene” (2001, p. 25). La “cittadinanza” è pertanto associata all’idea di società “come equo sistema di cooperazione per il vantaggio reciproco fra persone libere e uguali” (2001, p. 25). È cittadino “chi può partecipare alla vita sociale da libero e uguale per tutta la sua vita” (2001, p. 28).

Diventare cittadino vuol dire, per questa concezione, formare nella persona i suoi due poteri morali esercitandoli attraverso un apprendistato attivo, non dunque per vie meramente intellettualistiche, pur lodevoli ma insufficienti, per esempio attraverso la mera lettura e commento della Costituzione. Il “Sé” personale, che si forma, rivede, persegue una propria concezione del bene, è un essere di relazioni che si costruisce partendo dall’altro e dipendente dai legami affettivi nella sua stessa “costituzione antropologica”, lungo il continuum del legame umano nel succedersi delle relazioni, anche educative.

È possibile allora parlare di educazione del cittadino senza riferimenti antropologici, senza un’antropologia del Sé, senza una concezione di bene e di vita buona, senza i due poteri morali cui si è appena accennato? Il non personalista Rawls arriva, nell’evoluzione del suo pensiero, ad individuare come non evitabile l’idea di persona e l’idea di cittadino come persona; nozione che certo nel suo caso appartiene ad una concezione politica e non è ricavata dalla metafisica (né dalla filosofia della mente o dalla psicologia), ma in questo caso è rilevante l’esito d’un discorso più che le sue premesse fondamentali. Questa concezione della persona, scrive Rawls, “dovrà essere compatibile con una o più di tali concezioni filosofiche o psicologiche (sempre che siano difendibili) [...]. Di per sé, la concezione della persona deve essere normativa e politica insieme, non metafisica o psicologica” (2001, p. 23).

Possiamo dunque sostenere che il problema pedagogico del diventare cittadini riguarda la formazione dei due poteri morali nella persona, nel loro costitutivo intreccio che dura tutta la vita, attraverso l’esercizio delle virtù civiche che mettono alla prova la volontà generale e quella particolare.

Diventare cittadini oggi vorrà allora anche dire apprendere a praticare un approccio meta-critico, ossia esaminando e mettendo in questione le implicazioni politiche della propria immagine di sé relativamente ai temi della libertà e dell'eguaglianza, verificando, nel senso dell'esame delle conseguenze, i propri poteri morali in formazione. Vorrà anche dire apprendere ad allargare lo sguardo e prendere in considerazione anche mondi nei quali le concezioni e le realtà sostanziali della condizione umana possono essere differenti dalla propria. Ma sempre a partire dalla propria posizione esistenziale, diventando capaci di pensarsi in un'altra, alternativa, meno favorevole condizione. Ritroviamo, con sviluppi ulteriori, un punto già affrontato: le finalità dell'educazione del cittadino dipendono dalle modalità attraverso le quali noi costruiamo il ruolo e il significato dell'educazione in generale, che non sarà mai antropologicamente e assiologicamente neutrale, dunque neppure politicamente indifferente.

La cittadinanza è certamente l'espressione di un contratto sociale ma tale contratto ha delle premesse non contrattuali che aprono un discorso sulla persona umana, comunque la si voglia intendere. L'idea di cittadinanza oggi, nella società tardo moderna, come sostiene Donati, "non ha più nello Stato il suo centro e/o il suo vertice. I diritti sorgono ora in buona misura fuori dall'organizzazione statale data e dai suoi riconoscimenti di diritto positivo, e si riferiscono alla persona umana e alle formazioni sociali in cui si svolge la sua personalità [...]. È difficile pensare che, per quanto latente e indicibile esso sia, si possa fare a meno di affrontare il discorso antropologico che sostiene questa 'svolta'" (Donati, 2003, p. 385; cfr. Corradini, 1999, p. 169). Un discorso nuovo sulla cittadinanza deve essere del tutto "post-marshalliano": "la cittadinanza diventa *una nuova relazione tra cittadino e persona umana* [...]. O la cittadinanza presta attenzione alla condizione esistenziale umana in quanto tale, o va perduta" (Donati, 2003, pp. 385-386). La cittadinanza tardo moderna, secondo Pier Paolo Donati, dovrebbe diventare, in altri termini, una "questione di trattamento della condizione umana in situazioni di elevata diversità" (2003, p. 386). Ma la relazione tra cittadino e persona deve potersi unificare nell'atto vitale e volontario di ogni singolo uomo. La relazione è interna e non esterna. Nel tempo deve formarsi, mantenersi, divenire, riformularsi una sempre migliore integrazione dell'universale e del singolare nell'unicità di ogni persona libera e uguale.

L'educazione al servizio del diventar cittadini non è, dunque, intesa come un progetto indirizzato alla formazione di individui neutri e intercambiabili all'interno di una collettività meccanica intesa come totalità. Il binomio persona-cittadino è l'asse pedagogico lungo il quale è possibile salvaguardare e valorizzare, nel costituirsi sempre compiuto e incompiuto di ciascuno, e in ogni singolo e volontario atto vitale inteso come banco di prova permanente, la libertà e l'uguaglianza, la giustizia e le concezioni del bene. Persona e cittadino sono da intendersi come opposizioni polari

nel senso che fu di Romano Guardini, dove il prevalere di una polarità, sempre momentaneo e legato ad un tempo finito e circostanziato, non annulla mai l'altra, il massimo dell'una comporta il minimo dell'altra, mai la sua scomparsa, essendo l'una e l'altra polarità strutturalmente legate da un rapporto di reciproca implicazione e donazione di senso. Lo stesso dicasi per il binomio libertà-eguaglianza.

La scoperta continua e la formazione in divenire della volontà personale particolare di ciascuno si lega strutturalmente all'apprendistato della volontà generale, che esprime la propria personale pratica dell'universale. L'esperienza di sé come persona e l'esperienza di sé come cittadino vivono all'interno di ogni azione singolare, nel continuo richiamo all'esistenza contro la dispersione nell'impersonale. La pratica del personale contiene l'universale, la pratica dell'universale contiene il personale. Tale cornice pedagogica può fungere da antidoto alle opposte assolutizzazioni contrappositive, particolare *vs* universale, persona *vs* cittadino, libertà *vs* uguaglianza. E viceversa.

Diventare cittadini, allora, vorrà dire simultaneamente diventare persone che, nella formazione congiunta e continua di sé e di sé come un altro, apprendono a dar forma alle loro azioni misurandone le conseguenze per la propria e altrui libertà e per la propria e altrui uguaglianza. In questo sta forse anche l'educazione della volontà particolare alla responsabilità generale. E viceversa. Se il particolare guarda al generale, anche questo non dovrebbe mai dimenticare quello.

L'apprendimento, attraverso l'azione, delle virtù civiche sulla base dei propri poteri morali in formazione è, simultaneamente, l'apprendimento di sé come cittadino e l'autoeducazione singolare d'una volontà generale.

## Bibliografia

- Bodin J. (1964). *I sei libri dello Stato*. Torino: Einaudi.
- Capozzi G. (1989). *Forze, leggi e poteri*. Napoli: Jovene.
- Chiosso G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Conte M. (2010). Come la persona, l'educazione. Antropologia della relazione maestro-allievo. *Anthropologica*, pp. 93-102.
- Corradini L., Refrigeri G. (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale*. Bologna: Il Mulino.
- Corradini L. (1999). *Educare a una nuova cittadinanza*. In L. Corradini, G. Refrigeri, *Educazione civica e cultura costituzionale* (pp. 157-180). Bologna: Il Mulino.
- Cotta S. (2004). *Il diritto come sistema di valori*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Damiano E. et alii (1990). *L'educazione del cittadino*. Brescia: La Scuola.
- Donati P.P. (2003). *Luoghi ed esplorazioni di una cittadinanza delle persone: dal codice statutale al codice societario*. In A. Pavan (a cura di), *Dire persona* (pp. 359-395). Bologna: Il Mulino.

- Hegel G.W.F. (1961). *La teoria della costituzione*. In *Scritti politici (1798-1806)*. Bari: Laterza.
- Kelsen H. (1990). *La dottrina pura del diritto*. Torino: Einaudi.
- Kerschesteiner G.M. (1961). *L'educazione dell'uomo e del cittadino*. Brescia: La Scuola.
- Laberthonnière L. (1958). *Teoria dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Martinetti P. (2006). *L'educazione della volontà*. Marina di Massa: Clandestine.
- Pareyson L. (1985). *Esistenza e persona*. Genova: Il Melangolo.
- Rawls J. (2001). *Giustizia come equità*. Milano: Feltrinelli.
- Reid L.A. (1967). *Filosofia e Pedagogia*. Parma: Maccari.
- Rousseau J.J. (1972). *Del contratto sociale, o principi del diritto politico*. Firenze: Sansoni.
- Schmitt K. (1984). *Dottrina della costituzione*. Milano: Giuffrè.
- Valadier P. (2003). *Dignità della persona e diritti dell'uomo*. In A. Pavan (a cura di), *Dire persona* (pp. 399-416). Bologna: Il Mulino.