

# La legittimità dell'educazione alla cittadinanza. Questioni filosofiche

**Marcello Ostinelli**, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

*Recentemente il compito educativo della scuola pubblica è stato ripetutamente oggetto di contestazione. Pure l'educazione alla cittadinanza non è stata risparmiata dalle critiche e la sua legittimità è stata messa in discussione. L'articolo discute il problema della legittimità dell'educazione alla cittadinanza nella scuola pubblica, precisando il significato del principio di neutralità e proponendone un'interpretazione ristretta.*

*Su questa base l'articolo esamina quattro modelli filosofici dell'educazione alla cittadinanza (comunitarismo, umanesimo civico, liberalismo, repubblicanesimo). L'esito di questo esame è che il modello repubblicano dell'educazione alla cittadinanza risulta il più adeguato; esso necessita tuttavia di una correzione liberale. La soluzione proposta di un repubblicanesimo liberale è esemplificata con un esame critico del dovere di comportamento civile (duty of civility).*

## La giustificazione delle finalità educative della scuola pubblica

Nel mondo occidentale da alcuni decenni il compito educativo della scuola pubblica è stato più volte oggetto di contestazione, solitamente per iniziativa di genitori di allievi, ma talvolta anche da parte di istituzioni della società civile. Spesso la contesa riguarda le finalità della scuola pubblica. Ci si chiede anzitutto se la scuola abbia l'obbligo di educare gli allievi oppure debba istruirli soltanto. Qualora si ritenga che la scuola pubblica abbia pure finalità educative, qual è la loro estensione legittima? Il compito educativo della scuola coincide con quello della famiglia oppure vi è differenza tra l'uno e l'altro? Vi sono criteri in base ai quali si dirime il conflitto tra i valori della famiglia e le finalità della scuola pubblica? Come si regola l'incongruenza tra le credenze dei genitori e talune conoscenze a cui gli allievi accedono seguendo i programmi scolastici? Questi sono alcuni dei quesiti che stanno sullo sfondo delle attuali dispute sulla legittimità delle finalità educative della scuola pubblica. In alcuni casi il contenzioso è approdato davanti alle alte corti di giustizia nazionali e internazionali; le loro

sentenze hanno contribuito così a precisare l'estensione legittima del compito educativo della scuola pubblica e hanno fornito un'interpretazione accurata tanto dei diritti degli allievi e di quelli dei loro genitori in materia di educazione quanto degli obblighi conseguenti degli insegnanti della scuola pubblica.

In questione è anzitutto il diritto alla libertà di coscienza e di credenza dell'allievo, che in Svizzera è tutelato dall'articolo 11 della Costituzione federale. Per un verso esso garantisce una «particolare protezione» ai fanciulli e agli adolescenti a motivo della loro maggiore vulnerabilità, ai quali però riconosce nondimeno la facoltà di esercitare «autonomamente» i loro diritti, pur «nei limiti delle loro capacità». In materia di diritti di libertà è ancor più esplicita la Convenzione sui diritti del fanciullo approvata nel 1989 e ratificata dalla Svizzera nel 1997. Essi sono tutelati dagli articoli 12, 13, 14, 15 e 16; in particolare l'articolo 13 capoverso 1 garantisce al fanciullo «il diritto alla libertà di espressione» che comprende «la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni ed idee di ogni specie» e all'articolo 14 capoverso 1 «la libertà di pensiero, di coscienza e di religione».

In questa materia anche i genitori degli allievi sono titolari di diritti. Nella seconda metà del secolo scorso è stato riconosciuto infatti, dapprima come diritto umano e successivamente come diritto positivo delle costituzioni e delle leggi di molti Stati, quanto meno di quelli liberali e democratici del mondo occidentale, la libertà di educazione dei genitori. In Svizzera le costituzioni cantonali hanno riconosciuto ai genitori un diritto in materia di educazione dei figli perlopiù a decorrere dalla fine del Novecento (Plotke, 1994); questo vale ora anche per il Cantone Ticino, la cui costituzione attualmente in vigore garantisce «la libertà dei genitori di scegliere per i figli scuole diverse da quelle istituite dalle autorità pubbliche [...] e di curarne l'educazione religiosa e morale secondo le proprie convinzioni» (Costituzione ticinese del 14 dicembre 1997, articolo 8, capoverso 2, lettera m).

Il caso dell'insegnamento religioso è il più emblematico. La questione venne regolata in Svizzera già nella Costituzione federale del 1874 il cui articolo 49 garantiva espressamente il diritto di «non prendere parte a un'istruzione religiosa». Il principio fu poi recepito nella sua completezza nella Costituzione federale del 1999 attualmente in vigore, il cui articolo 15 garantisce tanto la libertà di religione nella sua accezione positiva, cioè la facoltà di praticare una religione, quanto quella negativa, vale a dire la libertà dalla religione. Conseguentemente, per quanto riguarda l'insegnamento religioso, la norma costituzionale stabilisce tanto il diritto di seguirne uno (capoverso 3), quanto quello di non seguirne alcuno (capoverso 4).

Vi è stato tuttavia nel tempo un mutamento significativo nel modo di regolare il possibile conflitto tra le finalità educative della scuola pubblica e gli obblighi conseguenti degli insegnanti da un lato e i diritti degli allievi e dei loro genitori in materia di educazione dall'altro. Nell'Ottocento la disputa puntava a garantire la protezione della libertà di coscienza dell'allievo dalla possibile interferenza di

contenuti educativi dei programmi scolastici sulle proprie credenze (per esempio in materia religiosa). Dalla metà del Novecento la contesa riguarda anche i potenziali effetti che l'esposizione a particolari contenuti scientifici potrebbe avere sull'integrità e sulla credibilità delle credenze religiose o secolari degli allievi. Il contenzioso si è pertanto esteso oltre le finalità educative della scuola pubblica e riguarda ora anche gli effetti dell'insegnamento di contenuti scientifici.

Ciò spiega perché, a differenza di quanto accadeva nell'Ottocento, oggi non vi sia più materia o contenuto dei programmi di insegnamento della scuola pubblica che non sia suscettibile di contestazione in nome dei diritti degli allievi e dei loro genitori. Non più soltanto l'insegnamento religioso è in questione, bensì anche l'educazione sessuale e perfino i programmi delle materie scientifiche, come è provato per esempio dalle controversie sull'insegnamento della teoria dell'evoluzione nelle lezioni di biologia.

### IL caso dell'educazione alla cittadinanza

Pure l'educazione alla cittadinanza non è stata risparmiata da queste contestazioni e la sua legittimità è stata messa in discussione, nonostante che l'insegnamento sia auspicato solitamente da una cospicua parte dell'opinione pubblica. Il caso più noto è forse quello che è accaduto nella scuola pubblica spagnola dopo che nel 2006 le *Cortes Generales* votarono la *Ley Organica de Educación* con la quale si introduceva in tutte le scuole l'insegnamento obbligatorio dell'educazione alla cittadinanza. La riforma fu oggetto di aspre critiche, in particolare della Chiesa cattolica che deplorava la violazione della libertà dei genitori di educare i propri figli. I nuovi programmi d'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza furono accusati di attribuire alla scuola pubblica un compito che invece dovrebbe spettare esclusivamente ai genitori. Nel 2009 la questione fu oggetto però di una sentenza del *Tribunal Supremo* che riconobbe la legittimità dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione alla cittadinanza. Esso deve riguardare esclusivamente i valori politici che sono a fondamento della convivenza civile; gli altri valori invece, religiosi o secolari, devono essere esposti «in maniera rigorosamente obiettiva, con il fine esclusivo di istruire o informare sul pluralismo esistente nella società» (Tribunal Supremo, 2009). La sentenza ribadiva insomma il principio che la scuola pubblica svolge legittimamente il compito di educare gli allievi alla convivenza civile mentre rispetto ad altri valori essa deve limitarsi a fornire agli allievi un'informazione obiettiva. I criteri a cui la scuola pubblica deve attenersi nella trattazione di questi contenuti si trovavano già in una celebre sentenza del 7 dicembre 1976 della Corte europea dei diritti umani sul caso *Kjeldsen, Busk Madsen, Pedersen contro Danimarca*: l'insegnante è tenuto a trattarli «in maniera oggettiva, critica e pluralistica», sentenziò la Corte (European Court of Human Rights, 1976, § 53).

Il caso spagnolo è particolarmente interessante per la comprensione della questione della legittimità dell'educazione alla cittadinanza nella scuola pubblica e ci permette di entrare nel merito del dibattito filosofico contemporaneo suscitato da alcune proposte di riforma dei suoi programmi d'insegnamento.

La teoria filosofica è oggi dominata dalle posizioni di coloro che sostengono la legittimità dell'educazione alla cittadinanza nella scuola pubblica (MacMullen, 2015). C'è pure un largo consenso sulla sua necessità, perché anche le norme più elementari della vita associata sembrano oggi smarrite; semmai se ne lamenta l'inefficacia. Ciò nonostante nel dibattito contemporaneo non mancano le obiezioni di coloro che avversano l'educazione alla cittadinanza o dubitano della sua importanza. C'è chi la critica perché reputa che qualunque concezione dell'educazione alla cittadinanza comporti inevitabilmente una forma di indottrinamento ideologico che violerebbe i diritti degli allievi e dei loro genitori e che contrasterebbe pure con le finalità educative legittime della scuola pubblica. È nota ad esempio l'obiezione di Murphy, che sostiene appieno il ruolo educativo della scuola, ma respinge la sua estensione all'educazione alla cittadinanza perché la considera contraria alle sue finalità legittime: l'acquisizione e lo sviluppo di alcune virtù intellettuali come la ricerca della verità (Murphy, 2004). L'educazione alla cittadinanza, che è persuasiva, sarebbe altra cosa di un'educazione filosofica, interessata alla conoscenza della verità.

Non si tratta soltanto di critiche pretestuose ai margini del dibattito filosofico o di futili contese fomentate da qualche movimento politico conservatore. La discussione interessa infatti i valori di una società aperta e i principi politici dello Stato costituzionale di diritto: la garanzia delle libertà fondamentali come la libertà di coscienza e di credenza; la separazione tra la sfera privata delle scelte personali e la sfera pubblica della cittadinanza politica; la protezione dell'intimità familiare; la priorità dei diritti individuali rispetto ad altre pretese della società; la parità tra uomo e donna, eccetera. Non è perciò sorprendente che l'educazione alla cittadinanza possa essere oggetto di obiezioni radicali e di contestazioni intransigenti. Al fondo vi è una questione ineludibile: chi è buon cittadino?

Trattandosi di una questione normativa, si potrebbe pensare che qualunque sia la soluzione proposta essa sarà ritenuta comunque «essenzialmente contestabile» o almeno «molto contestabile»<sup>1</sup>. È vero che tanto la nozione di cittadinanza quanto quella di educazione alla cittadinanza possono essere oggetto di un conflitto di interpretazioni; ciò però non implica affatto che tutte siano egualmente essenzialmente contestabili e neppure molto contestabili, malgrado che la questione del buon cittadino sia normativa. È plausibile tuttavia che alcune risposte siano contestabili, qualora non risultassero conformi ad un programma d'insegnamento della scuola pubblica rispettoso dei diritti degli allievi e dei loro genitori. In questione è insomma il «tipo di cittadino» che la scuola pubblica legittimamente può formare in base ad una particolare costellazione di valori politici (Westheimer & Kahne, 2004), tenendo conto dei diritti di libertà che sono riconosciuti agli allievi e ai loro genitori e del fatto che anche in materia di

educazione essi potrebbero avere convinzioni tra di loro incompatibili (benché parimenti ragionevoli).

Una concezione di educazione ai valori di cittadinanza prescritta dai programmi di una scuola pubblica di una società caratterizzata da un pluralismo di «dottrine comprensive incompatibili e tuttavia ragionevoli» che sono «il risultato normale dell'esercizio della ragione umana entro le libere istituzioni di un regime democratico costituzionale» (Rawls, 2005, p. 16) deve soddisfare due distinte richieste. Per un verso la scuola pubblica deve educare: la formazione del cittadino non può essere circoscritta alla conoscenza dei principi e delle procedure del sistema politico, ma deve pure coltivare alcune virtù politiche, quanto meno quelle indispensabili alla conservazione di una società democratica. Per altro verso la scuola pubblica deve rispettare il fatto del pluralismo di concezioni comprensive ragionevoli della vita buona: il modello di educazione proposto non deve sostituire una concezione comprensiva della vita buona ad un'altra, ma deve formare il cittadino affinché sappia onorare principi e norme della convivenza civile. È la tesi che le finalità della scuola pubblica debbano essere al tempo stesso educative e neutrali: sono educative in quanto perseguono i valori politici della convivenza civile; sono invece neutrali rispetto alle diverse concezioni comprensive ragionevoli della vita buona, religiose o secolari<sup>2</sup>. Si tratta di un difficile equilibrio che mira ad evitare una duplice insidia: d'un lato l'indottrinamento dell'allievo, qualora il ruolo educativo della scuola pubblica debordasse oltre il limite dei valori della convivenza civile; al lato opposto il disimpegno dell'insegnante dal compito di educare il futuro cittadino per eludere le eventuali contestazioni di qualche allievo o dei suoi genitori a seguito della trattazione di particolari contenuti normativi stabiliti dal programma d'insegnamento (Eidhof, ten Dam, Dijkstra & van de Werfhorst, 2016).

La conclusione del nostro ragionamento non differisce perciò da quanto stabilì il tribunale spagnolo a proposito della legittimità dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione alla cittadinanza nella scuola spagnola. È necessario distinguere tra i valori della convivenza civile, rispetto ai quali l'insegnante è impegnato, e quelli propri delle diverse concezioni comprensive ragionevoli della vita buona, religiose o secolari, rispetto ai quali egli deve essere neutrale, garantendone una trattazione oggettiva.

## Il vincolo della neutralità della scuola pubblica

Vi è però chi ritiene che la clausola della neutralità dello Stato non sia applicabile alle finalità educative della scuola pubblica e alla condotta dell'insegnante. L'obiezione è piuttosto diffusa. Sono però soprattutto i membri delle comunità religiose tradizionali, quelle che pretendono dai loro membri una lealtà totale e che non ammettono interferenze nel proprio modo di vivere da parte di terzi, che diffidano del principio della neutralità dello Stato.

La loro obiezione è che l'educazione alla cittadinanza non è neutrale perché produce effetti devastanti sulla loro concezione comprensiva della vita buona. Essi temono che un'educazione ai valori di cittadinanza potrebbe sortire l'effetto di sostituire i valori politici democratici a quelli della loro cultura o della loro religione. A questa obiezione si risponde solitamente sostenendo che a loro si chiederebbe soltanto di aggiungere i valori politici della cittadinanza a quelli religiosi, così che al di fuori della comunità i loro membri siano in grado di agire conformemente a quanto è richiesto ad ogni cittadino democratico. Questa risposta però è ritenuta insufficiente dai critici della neutralità. In realtà, ha osservato al riguardo per esempio Michael Walzer, dal punto di vista di queste comunità religiose tradizionali la richiesta non comporterebbe meramente un'aggiunta, bensì una sostituzione: «un tradizionalismo particolare e indiviso è stato sostituito dalla divisione caratteristica della vita moderna» tra sfera pubblica e sfera privata (Walzer, 2000, p. 27). La conseguenza prevedibile di un insegnamento civico democratico sarà dunque di sostituire una concezione moderna, che separa la politica dalla religione, a quella onnicomprensiva delle comunità religiose tradizionali. Walzer ritiene perciò che in questa materia la teoria filosofica non abbia nulla da dire: ci sarebbero soltanto «compromessi che sicuramente renderanno scontenti sia i cittadini democratici sia i membri della comunità» (Walzer, 2000, p. 29). Si sostiene pertanto che l'educazione alla cittadinanza influisca ingiustamente sull'identità culturale dei membri dei gruppi religiosi o culturali minoritari in quanto produce effetti corrosivi sulle loro identità. L'educazione alla cittadinanza causerebbe infatti un effetto di trascinamento (*spill-over*) dalla sfera pubblica a quella privata, dalla scuola alla famiglia e alla comunità religiosa, debordando dallo spazio politico della cittadinanza con effetti deleteri sull'integrità e sulla credibilità delle credenze religiose originarie (Callan, 1997). Si giunge così alla conclusione radicale di Amy Gutmann secondo la quale «nessun obiettivo dell'educazione è neutrale» (Gutmann, 1987, p. 38): l'idea di «un'educazione che sia neutrale tra concezioni sostanziali della vita buona» è irrealizzabile poiché «non saremo mai in grado di educare i bambini senza pregiudicare la loro scelta futura di particolari modi di vivere» (Gutmann, 1982, p. 261). Applicata alle scelte educative la distinzione tra la sfera pubblica (quella dell'educazione alla cittadinanza della scuola pubblica) e quella privata (la sfera dell'educazione religiosa nella famiglia e nella comunità di appartenenza) sarebbe perciò futile (Gutmann, 1995, p. 572). Queste obiezioni sembrano insomma dimostrare che l'impresa di giustificare una concezione dell'educazione alla cittadinanza che superi il test di legittimità sia destinata a fallire. L'educazione del cittadino non può essere pertanto neutrale, essendo le sue conseguenze nocive, quanto meno per l'identità di talune minoranze religiose e culturali ai margini della modernità. Gli effetti devastanti che essa produce sull'integrità e sulla credibilità delle loro credenze costituirebbero pertanto la prova che neppure una concezione dell'educazione alla cittadinanza circoscritta alla distinzione tra la sfera pubblica e quella privata, tra la politica e la religione sottostà al vincolo della neutralità.

A queste obiezioni che cosa risponde chi difende il vincolo della neutralità della scuola pubblica e dei suoi insegnanti?

La risposta, la sola plausibile, sostiene che il vincolo della neutralità delle istituzioni pubbliche e dei loro funzionari può applicarsi esclusivamente ai fini, cioè alle conseguenze intenzionali della loro azione; per contro esso non si estende indistintamente a qualsiasi effetto, per esempio non si estende a qualsivoglia possibile effetto che l'educazione ricevuta a scuola possa produrre sulle credenze di un allievo. In particolare il vincolo non può riguardare le conseguenze non intenzionali (seppur prevedibili) dell'insegnamento ricevuto a scuola, quale può essere la loro tracimazione nella sfera delle credenze personali dell'allievo.

Per contro si può affermare che le scelte dello Stato, delle sue istituzioni e dei suoi funzionari sono neutrali se sono giustificate da ragioni appropriate: ricavate dall'ambito dei valori politici condivisi dai cittadini di una società democratica e indipendenti da qualunque concezione comprensiva ragionevole della vita buona. Il vincolo della neutralità si applica perciò alle ragioni che giustificano l'azione delle istituzioni pubbliche: le loro finalità (come l'educazione alla cittadinanza dispensata dai programmi della scuola pubblica) sono neutrali se la giustificazione è ricavata da ragioni neutrali. L'esame critico del principio di neutralità dello Stato, delle sue istituzioni e dei suoi funzionari ci porta pertanto a ridimensionarne la portata: di esso si dà soltanto un'interpretazione ristretta (Ostinelli, 2016).

Secondo questa interpretazione ristretta, lo Stato viola il vincolo della neutralità se le ragioni che giustificano la sua azione non sono indipendenti da una particolare concezione comprensiva della vita buona; per contro non lo viola qualora le conseguenze prevedibili ma non intenzionali dell'azione fossero particolarmente negative per una o più concezioni comprensive ragionevoli della vita buona. Riferita alle finalità educative della scuola pubblica, più precisamente a quelle dell'insegnamento di educazione alla cittadinanza, questa interpretazione ristretta della neutralità permette di giustificare ad esempio l'educazione alle virtù politiche della cittadinanza democratica nonostante che essa possa «pregiudicare» (Gutmann, 1982, p. 261) in qualche modo la scelta futura di particolari modi di vivere da parte degli allievi, producendo un effetto di tracimazione (come conseguenza prevedibile ma non intenzionale) dall'ambito di azione del cittadino a quello delle scelte personali.

Le critiche del principio di neutralità derivano perciò da un'interpretazione implausibile o quanto meno «impraticabile» (Rawls, 2005, p. 194) della neutralità. Se si adotta invece l'interpretazione ristretta, si può provare che un insegnamento di educazione alla cittadinanza è neutrale rispetto a qualsiasi concezione comprensiva ragionevole della vita buona, malgrado gli effetti deleteri che potrebbe produrre su alcune di esse. L'insegnamento persegue intenzionalmente infatti una finalità educativa esclusivamente politica e il suo contenuto è un «modulo» (Rawls, 2005, p. 12) che nella sua esposizione prescinde dalle diverse concezioni comprensive ragionevoli della vita buona.

In conclusione si può pure essere d'accordo con la tesi secondo cui le virtù pubbliche che perseguono l'educazione alla cittadinanza possano avere anche una vita privata (Macedo, 1990, p. 265), senza però che ciò possa inficiare il giudizio sulla sua neutralità. È deplorabile che gli effetti dell'educazione alla cittadinanza democratica possano essere corrosivi dell'integrità dell'identità culturale di alcune minoranze senza che lo stesso effetto negativo si produca sull'identità culturale della maggioranza dei cittadini. Questo è il motivo per cui all'insegnante della scuola pubblica può essere richiesto di prestare particolare attenzione all'impatto che l'educazione potrebbe avere su taluni allievi. L'obbligo di rispettare il vincolo della neutralità non esclude il dovere della cura nei confronti dei propri allievi, specialmente al momento della trattazione di particolari contenuti che potrebbero avere effetti deleteri sulla concezione comprensiva ragionevole di coloro che per le loro origini culturali o sociali hanno scarsa consuetudine con i principi e i valori caratteristici della società moderna (Ostinelli, 2016). Alla dura constatazione di Rawls – «può accaderci di dover accettare, spesso a malincuore, le inevitabili conseguenze di certi requisiti ragionevoli imposti all'educazione dei figli» (Rawls, 2005, p. 200) – si può soltanto aggiungere che l'insegnante dovrà essere consapevole che perfino la frequenza di un insegnamento di educazione alla cittadinanza circoscritta ai valori democratici fondamentali potrebbe risultare più onerosa per i membri delle comunità religiose tradizionali di quanto non lo sia per gli altri allievi.

### **Quattro modelli filosofici di educazione alla cittadinanza**

Esistono modelli di educazione alla cittadinanza legittimi, che adempiono pienamente alla richiesta di educare il futuro cittadino coltivando le virtù politiche della convivenza civile e che soddisfano il vincolo della neutralità rispetto a concezioni comprensive ragionevoli della vita buona? Secondo i risultati della nostra analisi, un modello di educazione alla cittadinanza è legittimo se distingue nettamente tra i valori politici della cittadinanza e gli altri e restringe il compito educativo della scuola pubblica ai primi mentre rispetto agli altri non oltrepassa la soglia di un resoconto oggettivo, critico e pluralistico, conformemente ai criteri stabiliti dalla Corte europea dei diritti umani nella sentenza del 7 dicembre 1976 sull'obbligo di frequenza dell'educazione sessuale nella scuola pubblica danese.

#### **Comunitarismo**

Possiamo anzitutto escludere quei modelli di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza che non garantiscono le libertà individuali fondamentali, nella fattispecie quelle degli allievi e dei loro genitori in materia di educazione.

Il comunitarismo, almeno nella sua versione radicale, è una concezione politica che ritiene che i valori particolari che cementano la coesione tra i membri



di una comunità siano più importanti dei principi universali di giustizia, per esempio delle libertà individuali fondamentali. Esso sostiene che l'identità della persona è definita dalla comunità di cui essa è parte, cioè che la comunità sia costitutiva della identità della persona. La tesi ha anche un significato normativo che va ben oltre l'asserzione secondo la quale il valore della vita di una persona dipende almeno in parte dalle caratteristiche della comunità a cui essa appartiene. Infatti, secondo il comunitarismo, i criteri di valutazione del bene di una persona devono essere derivati dal particolare modo di vivere della comunità di appartenenza. È dunque la comunità a determinare il bene che i suoi membri devono perseguire nella loro vita.

Nel modello comunitaristico il senso dell'educazione alla cittadinanza consiste perciò fundamentalmente nella scoperta di questo elemento costitutivo della propria identità personale che costituisce anche parte di quel bene che «non possiamo conoscere da soli» (Sandel, 1998, p. 183). Lo Stato usa il potere di cui dispone per indurre i futuri cittadini a fare propria una concezione del bene ricavata dal particolare modo di vivere della comunità e allo stesso tempo per scoraggiare quelle concezioni che se ne allontanano o che addirittura lo contrastano. La formazione che il futuro cittadino riceve a scuola ne sarà la fedele applicazione. Non è sufficiente che i cittadini condividano alcuni valori politici fondamentali, indispensabili per garantire la convivenza civile; essi devono apprendere una particolare forma di vita, quella della comunità a cui appartengono. Nulla garantisce però che la particolare forma di vita di una comunità abbia valore morale per quelle persone.

Il modello comunitaristico dell'educazione alla cittadinanza è perciò implausibile. Esso non prende sul serio il pluralismo religioso e culturale delle società occidentali contemporanee ed è pertanto inconciliabile con la libertà di coscienza degli allievi e con la libertà di educazione dei loro genitori. Esso non costituisce un riferimento normativo valido dei programmi di educazione alla cittadinanza ed è perciò inapplicabile nella scuola pubblica di uno Stato liberale e democratico.

### Umanesimo civico

Non è da meno anche il modello di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza proprio dell'umanesimo civico. Si intende con ciò una concezione della vita umana che prese forma nei primissimi anni del Quattrocento in alcuni scrittori politici italiani: come scrisse Hans Baron essi proposero «un nuovo atteggiamento etico che si opponeva al disinteresse degli studiosi verso i doveri sociali» (Baron, 1970, pp. 5-6) e perorava «un'etica di impegno sociale per i cittadini» (p. 488). Il loro discorso pubblico si traduceva in una peculiare «concezione umanistica della vita» i cui tratti salienti furono «la superiorità della *vita activa* rispetto all' 'egoistico' isolamento nello studio e nella contemplazione, l'elogio della famiglia come fondamento di una salda società, e l'argomento che la vita perfetta non fosse quella del 'saggio', ma piuttosto quella del cittadino che non si limita agli studi, ma perfeziona la sua *humanitas* assumendo i doveri sociali

propri degli uomini e rendendosi utile ai suoi concittadini con l'esercizio delle cariche pubbliche» (p. 7). Ciò sarebbe sufficiente per provare che l'umanesimo civico conterrebbe un modello della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza che è perfezionistico in quanto condurrebbe alla «realizzazione dell'eccellenza umana nelle varie forme della cultura» (Rawls, 1971, § 5, 25).

La storiografia ha ampiamente dibattuto il significato dell'«etica di impegno sociale per i cittadini» che emerge nella cultura politica italiana del primo Quattrocento. L'attribuzione di una concezione della natura umana secondo la quale la vita umana perfetta non è quella contemplativa bensì la *vita activa* ne farebbe indiscutibilmente un modello perfezionistico della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza. Perfezionistica è ogni dottrina etica finalistica per la quale il bene umano esiste oggettivamente: esso consiste nella fioritura, cioè nello sviluppo della natura umana, che ha un valore intrinseco. In questa versione del perfezionismo, di remota origine aristotelica, il fine ultimo dell'agire di ogni essere umano è la *vita activa*. Come in altre varianti dell'aristotelismo politico, anche l'umanesimo civico condivide la tesi secondo la quale l'essere umano è fatto per vivere in una *polis* (πολις): nella fattispecie, l'umanesimo civico ritiene che ogni individuo realizzi le sue facoltà caratteristiche nella vita associata, assumendo in particolare i doveri che gli derivano dall'essere cittadino; in termini aristotelici, portando all'atto ciò che originariamente gli è dato soltanto in potenza. Il modello perfezionistico della *vita activa* richiede perciò al cittadino di coltivare quelle virtù politiche che costituiscono la condizione necessaria della fioritura dell'essere umano, del compimento della sua natura di *zōon politikòn* (ζον πολιτικόν). Per parte loro le istituzioni pubbliche hanno l'obbligo di incoraggiare l'adesione a questa concezione della vita buona che la teoria perfezionistica ritiene oggettivamente migliore di altre e di scoraggiare invece le altre perché sono oggettivamente peggiori: di fare di ogni persona un buon cittadino, un essere umano che porta a compimento la sua natura umana nell'impegno sociale.

Quale valutazione è giusto dare dell'umanesimo civico? Anzitutto si dirà che una teoria perfezionistica della vita umana come l'umanesimo civico può valere oggi come una posizione filosofica particolare, ma non può ambire ad essere un'etica pubblica condivisa. Può essere un'etica personale, coltivata da chi ritiene che un'etica di impegno sociale per i cittadini costituisca la vita perfetta per sé. Come tale è degna di notevole considerazione per la sua totale dedizione alla società, per una scelta di vita rivolta agli altri e che esige l'esercizio costante delle virtù civiche di un buon cittadino. Non è però un modello plausibile dell'educazione alla cittadinanza nella scuola pubblica. Può valere come modello di formazione per qualcuno, ma non tutti riterranno che costituisca la sola possibilità di vivere una vita perfetta. La sua concezione normativa del buon cittadino è esorbitante: non è circoscritta alle virtù politiche della cittadinanza, ma si estende all'intera concezione comprensiva della vita buona. È pertanto inconciliabile con il fatto del pluralismo di concezioni ragionevoli della vita buona della società contemporanea.

Più in generale qualunque concezione della vita perfetta che costituisse il modello di educazione nella scuola pubblica sarebbe in contrasto con il vincolo della neutralità dello Stato; violerebbe di conseguenza i diritti di libertà degli allievi e dei loro genitori in materia di educazione in quanto richiederebbe l'adesione dei futuri cittadini ad una particolare concezione comprensiva ragionevole della vita buona che, per quanto autorevole e degna di considerazione, è però controversa. Come ogni altro modello perfezionistico di educazione, anche il modello dell'umanesimo civico di educazione ai valori di cittadinanza deve essere pertanto escluso dal novero di quelli legittimi nella scuola pubblica di una società di persone libere ed eguali. In generale, qualsiasi modello perfezionistico del buon cittadino, anche quello che si può ricavare dalle diverse varianti dell'aristotelismo politico, non supera il test di legittimità cui sono vincolati i programmi d'insegnamento della scuola pubblica di una società libera e pluralistica.

### Liberalismo

A questo punto, dopo aver scartato i modelli di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza del comunitarismo e dell'umanesimo civico, ce ne restano due altri rilevanti dal punto di vista teorico per la soluzione del nostro problema. Si tratta del modello liberale e di quello repubblicano. Le ragioni della loro importanza sono molto diverse, per certi versi opposte. Il modello liberale è un serio candidato in quanto aderisce appieno al principio della neutralità dello Stato, delle sue istituzioni, dei suoi funzionari. In effetti «una delle tesi comuni a tutto il pensiero liberale è quella che lo Stato non deve favorire alcuna concezione comprensiva, e ciò vale anche per la concezione del bene a essa associata» (Rawls, 2005, p. 190). Il liberalismo è perciò restio ad attribuire un compito educativo alla scuola pubblica, nel timore che possa minacciare i diritti di libertà degli allievi e dei loro genitori (Fernández & Sundström, 2011). Il compito della scuola pubblica è di istruire il futuro cittadino, ma non di educarlo. Per Condorcet l'istruzione scolastica serve a combattere i pregiudizi che l'allievo acquisisce nella propria famiglia; per contro l'educazione scolastica diffonde altri pregiudizi che sono più pericolosi: «sono una vera tirannia, un attentato contro una delle parti più preziose della libertà naturale» (Condorcet, 1994, pp. 35-36). Il liberalismo affiderebbe perciò alla scuola pubblica soltanto il compito di istruire il futuro cittadino, lasciando alla famiglia o eventualmente ad altre istituzioni della società quello di educarlo. In tal modo, i diritti dei genitori in materia di educazione dei figli sarebbero preservati integralmente.

Il liberalismo politico di Rawls è un caso anomalo. A differenza della versione canonica della teoria liberale, Rawls sostenne infatti il principio dell'educazione pubblica:

Se i cittadini di una società bene ordinata debbono riconoscersi reciprocamente come liberi e uguali, le istituzioni di base debbono educarli a pensarsi come tali nonché a professare pubblicamente e incoraggiare negli altri questo ideale di giustizia politica. Tale compito educativo appartiene a quello che

possiamo chiamare il ruolo ampio di una concezione politica. In questo ruolo una tale concezione fa parte della cultura politica pubblica: i suoi principi primi sono incorporati nelle istituzioni della struttura di base e a essi ci si richiama quando si interpretano queste istituzioni. (Rawls, 2001, § 16.2)

All'educazione Rawls affidò il compito di sviluppare le virtù politiche dei futuri cittadini. Infatti, oltre alla «conoscenza dei loro diritti civili e costituzionali», essa «dovrebbe prepararli a essere membri pienamente cooperativi della società e renderli autosufficienti; e dovrebbe incoraggiare le virtù politiche, così che desiderino essi stessi onorare gli equi termini della cooperazione sociale nei loro rapporti con il resto della società» (Rawls, 2005, p. 199). La richiesta di educare il futuro cittadino sviluppandone le virtù politiche prova che il liberalismo politico di Rawls si differenzia nettamente dalla posizione usuale delle teorie liberali e la avvicina per contro a quella di un altro serio candidato alla soluzione della nostra questione: il repubblicanesimo.

### Repubblicanesimo

Il repubblicanesimo è una teoria politica che dopo un lungo periodo di oblio è da qualche decennio nuovamente al centro del dibattito filosofico e politico: riemerso dapprima nella comunità scientifica come un oggetto della ricerca storiografica da cui si sarebbe voluto ricavare un'interpretazione del pensiero politico moderno diversa da quella dominante, oggi il repubblicanesimo si è affermato anche come una posizione filosofica autonoma, capace di fornire adeguate soluzioni a molte questioni della società contemporanea.

Secondo la definizione proposta da Rawls, il repubblicanesimo classico è la tesi che i cittadini devono possedere certe virtù politiche e devono essere disposti a partecipare attivamente alla vita pubblica, se vogliono «conservare i loro diritti e le loro libertà fondamentali, comprese le libertà civili che garantiscono la sfera della vita privata» (Rawls, 2005, p. 205). Le virtù politiche richieste ai cittadini hanno perciò soltanto un valore strumentale. Diversamente da quanto accade nell'umanesimo civico, non identificano univocamente una particolare dottrina della natura dell'essere umano; diversamente da quanto accade nel comunitarismo sono coltivate al fine di custodire le libertà fondamentali e i diritti dell'individuo.

Diversamente dal liberalismo, il repubblicanesimo ha riservato un'attenzione rilevante all'educazione del cittadino. Emblematicamente si possono citare le parole del marchese di Girardin, l'esecutore testamentario e l'editore delle opere di Rousseau, per il quale «se l'istruzione delle masse minaccia i governi assoluti, la loro ignoranza al contrario mette in pericolo quelli repubblicani. Ciò di cui necessita qualsiasi governo repubblicano è dunque una scuola che porti luce entro l'oscurità delle masse» (Audidière, 2007, p. 88). Il repubblicanesimo è perciò un valido candidato alla soluzione del nostro problema.

La convinzione che l'educazione del cittadino abbia un posto cruciale nella teoria politica repubblicana è giunta integra ad alcuni autori contemporanei. Non è un caso infatti che John Maynor (2003) ritenga che uno dei pilastri su cui si regge il progetto repubblicano moderno sia dato da una forma robusta di educazione civica e che Richard Dagger (Dagger, 1997) ritenga similmente che l'educazione del cittadino sia una delle principali risorse che consente di realizzare un modello di società fondato su principi repubblicani.

L'interesse del repubblicanesimo per l'educazione del cittadino non si arresta però al solo esame teorico della questione. Il programma politico del governo spagnolo che varò nel 2006 l'obbligo dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza (il governo presieduto da José Zapatero) aveva trovato nei principi filosofici del repubblicanesimo, che in Spagna è talvolta denominato *civismo* (o anche *ciudadanismo*), un riferimento teorico importante. Fu in particolare l'opera di Philipp Pettit che, secondo il resoconto di Zapatero, fin dal 2001 costituì «un nutrimento veramente importante» per la stesura del programma del futuro governo spagnolo insediatosi nel 2004 e che due anni dopo promulgò con la nuova *Ley Organica de Educación* l'obbligo dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza (Martí & Pettit, 2010).

La convinzione che il repubblicanesimo possa costituire un modello filosofico e politico interessante dell'educazione alla cittadinanza è rafforzata dall'importanza che esso assegna alle virtù politiche del cittadino. La virtù politica è un ingrediente necessario della concezione repubblicana della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza. Essa costituisce un elemento saliente della concezione politica che si trova negli autori canonici del repubblicanesimo classico. Così Rousseau sosteneva nel *Discours sur l'économie politique* che «la patria non può sussistere senza la libertà, né la libertà senza la virtù, né la virtù senza i cittadini; otterrete tutto se formerete dei cittadini [...] Ora, formare dei cittadini non è cosa di un giorno; e perché siano tali da uomini, bisogna educarli fin da bambini». (Rousseau, 1964, p. 259).

Come nell'umanesimo civico, anche nel repubblicanesimo classico l'educazione alla cittadinanza richiede necessariamente la fioritura di alcune virtù civiche. Sussiste tuttavia una differenza rilevante tra i due modelli: nel repubblicanesimo le virtù non costituiscono la realizzazione dell'eccellenza umana; non hanno valore intrinseco, bensì ne hanno soltanto uno strumentale; sono le qualità che una persona deve avere se vuole soddisfare le richieste che derivano dal ruolo di cittadino. Si possono considerare virtù in un'accezione debole (Weithman, 2004, p. 286). Per questa ragione è opportuno accogliere il suggerimento di Alan Patten (1996) che propone di denominare strumentale questa versione del repubblicanesimo.

## Una correzione liberale della concezione repubblicana

Malgrado alcune importanti differenze siano già emerse, pare opportuno approfondire il confronto tra liberalismo e repubblicanesimo. L'intento è di comprendere meglio i caratteri salienti del repubblicanesimo, verificare la sua compatibilità con il vincolo liberale della neutralità dello Stato (Lovett & Whitfield, 2016) e in conclusione valutarne la legittimità come modello dell'educazione alla cittadinanza nella scuola pubblica. Si tratta di una questione complessa, già soltanto per il fatto che i giudizi sul rapporto tra le due dottrine politiche non sono concordi.

Generalmente i fautori del repubblicanesimo ritengono che esso costituisca una valida alternativa teorica e pratica al liberalismo contemporaneo. La questione saliente è come noto l'interpretazione della libertà, che il repubblicano intende come la condizione di chi non è soggetto alla volontà arbitraria di un'altra persona (Pettit, 1997), diversamente dal liberalismo, che invece, nell'alveo della concezione di Hobbes, la interpreta come assenza di impedimenti a fare o non fare un'azione.

Il giudizio sul rapporto tra repubblicanesimo e liberalismo è però più complesso e interessa i rispettivi meriti e debiti. Così, secondo Maurizio Viroli, mentre dal punto di vista storico il liberalismo è «debitore nei confronti del repubblicanesimo classico dei principi più validi della sua dottrina», dal punto di vista teorico ne costituisce una variante «impoverita o incoerente»: quel che di esso è valido lo deve infatti al repubblicanesimo, mentre «deve solo a se stesso quei principi che alla prova del tempo si sono rivelati meno solidi» (Viroli, 1999, p. 48). Per Viroli il liberalismo non avrebbe meriti propri e quel che esso ha di buono lo avrebbe preso dalla tradizione repubblicana la quale, per contro, non necessiterebbe di correzioni o di integrazioni.

La questione divide anche altri interpreti contemporanei del repubblicanesimo: per esempio, mentre Richard Dagger (1997) pensa che il liberalismo politico e il repubblicanesimo siano compatibili, John Maynor (2003) lo nega. Secondo lui la loro somiglianza è soltanto apparente. Ciò vale anche per le loro concezioni dell'educazione alla cittadinanza. Quella repubblicana avrebbe maggiore profondità ed estensione. Per esempio, se c'è un conflitto tra il rispetto della libertà di coscienza dello studente e l'impatto dell'educazione del giovane cittadino, è il primo che deve prevalere per il liberalismo politico; il secondo per il repubblicanesimo. Nel primo caso occorre limitare l'impatto degli obiettivi della scuola sulla formazione del cittadino; nel secondo caso, al contrario, la violazione della libertà di coscienza dell'alunno potrebbe essere giustificata.

La discussione fu suscitata da John Rawls che in una pagina molto citata di *Liberalismo politico* sosteneva invece che tra liberalismo politico e repubblicanesimo classico non vi fosse «un'opposizione fondamentale». Come il liberalismo politico, anche «il repubblicanesimo classico non presuppone una dottrina

comprensiva, religiosa, filosofica o morale» che come tale è controversa; anche per Rawls le differenze tra le due dottrine politiche «non sono affatto banali, anzi possono essere estremamente importanti» (Rawls, 2005, p. 205); tuttavia sulla questione dirimente della loro legittimità all'interno delle istituzioni pubbliche le differenze non sarebbero rilevanti: essendo anche il repubblicanesimo classico «indipendente da dottrine filosofiche e religiose controverse» e dalle loro premesse «metafisiche», sarebbe compatibile con il fatto del pluralismo religioso e culturale della società contemporanea.

Per la verità anche alcune delle versioni più note del repubblicanesimo classico, quelle di Machiavelli e di Rousseau, non sembrano soddisfare appieno le condizioni stabilite da Rawls. Se così fosse, ciò basterebbe per provare che il repubblicanesimo non sia un riferimento teorico capace di farsi carico del fatto del pluralismo religioso e culturale della società contemporanea, quanto meno per chi sottoscrive senza riserve le tesi degli autori classici della tradizione repubblicana. Infatti tanto Machiavelli quanto Rousseau ignorano il principio che l'ordinamento repubblicano debba essere caratterizzato esclusivamente da valori politici, nel significato che Rawls attribuisce al termine<sup>3</sup>. Al contrario, la repubblica è sempre anche «una forma di vita» (Viroli, 1999, p. 77), ovvero un «vivere libero», secondo la pregnante e ricorrente formula dei *Discorsi* di Machiavelli; essa non è indipendente da una cultura particolare. Similmente secondo Rousseau la repubblica non è soltanto «uno Stato libero»; è anche un insieme di «abitudini» e di «costumi» particolari, come scrive nella lettera del 1° marzo 1764 al generale Charles Pictet (Rousseau, 1973, p. 3162). Ciò proverebbe che il repubblicanesimo «non proclama la lealtà a principi politici universalistici culturalmente e storicamente neutri, bensì la lealtà alle leggi, alla costituzione e al modo di vita di repubbliche particolari, ciascuna con la sua storia e la sua cultura» (Viroli, 1999, p. 80).

La questione è rilevante per il modello repubblicano di cittadinanza. Esso non avrebbe necessità di fondarsi su valori universali. La conseguenza sarebbe che l'educazione alla cittadinanza deriva il catalogo dei propri valori dalla storia di ogni particolare repubblica, da una particolare forma di vita con le sue abitudini ed i suoi costumi, escludendo che le carte dei diritti umani possano costituire un'istanza critica di giudizio.

La questione si ripropone anche per l'uso politico della religione cui tanto Machiavelli quanto Rousseau assegnavano un peculiare valore.

Per Machiavelli «la osservanza del culto divino è cagione della grandezza delle repubbliche», mentre «il dispregio di quello è cagione della rovina di esse». Ne consegue che «dove manca il timore di dio, conviene o che quel regno rovini o che sia sostenuto dal timore d'uno principe che sopperisca a' difetti della religione» (Machiavelli, 1968, p. 162). Più che dalle leggi, i cittadini sono presi dai giuramenti. Di qui Machiavelli traeva la lezione che fosse il timor di dio e non la fedeltà ai valori repubblicani «a comandare gli eserciti, ad animare la Plebe, a mantenere gli uomini buoni, a fare vergognare i rei». Il suo ragionamento porte-

rebbe dunque a sostenere che l'educazione debba inculcare nei futuri cittadini il timor di dio piuttosto che formarli alle virtù repubblicane. L'educazione del cittadino dovrà perciò avvalersi necessariamente di quella religiosa.

Pure Rousseau riteneva che la religione fosse «necessaria ai popoli», in quanto capace di sviluppare nei cittadini il sentimento di socievolezza. A ciò però male si prestano le religioni esistenti. In loro vece Rousseau escogitò una «professione di fede civile» che benché ridotta a pochi dogmi comportava il bando dalla repubblica di coloro che non ne accoglievano il contenuto: gli atei e gli intolleranti (che Rousseau probabilmente identificava nei cattolici).

Le tesi sull'uso politico della religione che ricaviamo dalle opere del Fiorentino e del Ginevrino sono incompatibili con il fatto del pluralismo della società contemporanea. La loro soluzione non considera la condizione di chi vorrebbe avvalersi del diritto alla libertà dalla religione e comporterebbe una grave intromissione nelle convinzioni personali dei cittadini. Ne sarebbero toccate anche le libertà in materia di educazione degli allievi e dei loro genitori.

È quanto è accaduto recentemente in Francia nella discussione sull'interpretazione più adeguata dei principi del repubblicanesimo francese (Laborde, 2008, 2010), scatenata nel 1989 dal caso di alcune ragazze musulmane che intendevano indossare il velo durante le lezioni scolastiche e poi sfociata con l'adozione nel 2004 della legge che vieta «di indossare segni o abiti con i quali gli allievi manifestano ostensibilmente un'appartenenza religiosa».

La versione ortodossa del repubblicanesimo propria delle istituzioni pubbliche francesi necessiterebbe di una revisione critica, più rispettosa dei diritti di libertà degli allievi e dei loro genitori. Il repubblicanesimo dello Stato francese è in realtà una forma di assimilazionismo. Esso comporta infatti la cancellazione delle identità particolari delle persone negli spazi delle istituzioni pubbliche a beneficio di un'identità politica comune. La scuola pubblica è concepita come un santuario entro il quale agli allievi non è consentito esibire la propria appartenenza etnica o religiosa. Prevale l'imposizione unilaterale dei valori dello Stato nazionale. Le finalità della scuola pubblica mirano a cancellare i valori culturali o religiosi delle comunità di appartenenza degli allievi, confinandoli nella sfera privata e sostituendoli nella sfera pubblica con quelli della cittadinanza nazionale (Ostinelli, 2006). Vi sarebbe perciò la necessità di una correzione liberale delle istituzioni repubblicane francesi, a cominciare dalla scuola pubblica, quanto meno per chi volesse prendere sul serio i diritti di libertà individuali.

Sebbene sia opportuno distinguere il dibattito filosofico sul repubblicanesimo classico dal dibattito politico sul repubblicanesimo francese, un tratto comune sembra emergere: tanto la teoria repubblicana quanto la prassi politica del repubblicanesimo assegnano alla scuola pubblica un compito educativo eccessivo, che oltrepassa i limiti imposti dai diritti individuali in materia di educazione e che inficia la legittimità delle sue finalità educative, in particolare di quelle dell'educazione alla cittadinanza. C'è dunque necessità di una correzione liberale del repubblicanesimo, che limiti l'estensione del compito della scuola pubblica di



educare il futuro cittadino al fine di preservare i diritti di libertà in materia di educazione dell'allievo e dei suoi genitori.

### L'esempio del dovere di comportamento civile

È nota l'importanza che gli autori repubblicani (antichi, moderni e contemporanei) attribuiscono ai doveri che il cittadino ha nei confronti dei suoi concittadini. Si tratta di un tema tanto rilevante nel repubblicanesimo classico che si è tentati di caratterizzarlo nell'insieme come un'etica dei doveri di cittadinanza. Rispetto al liberalismo moderno la differenza è evidente. Secondo un giudizio largamente condiviso il liberalismo moderno può essere considerato un'etica dei diritti dell'individuo. Si potrebbe perfino sostenere che mentre il repubblicanesimo restringe i doveri del cittadino a quelli nei confronti dei propri concittadini, escludendo gli estranei; per il liberalismo moderno titolare di diritti è ogni essere umano, indipendentemente dalla sua appartenenza politica. Alcune pagine di Rousseau suggeriscono questa interpretazione dell'etica repubblicana dei doveri di cittadinanza, per esempio quando nelle *Lettres écrites de la montagne* il Ginevrino contrappose il patriottismo, che è un sentimento proprio della tradizione repubblicana, all'amore per l'umanità (Ostinelli, 2014; Rousseau, 1964, p. 706).

I doveri di cittadinanza sono una questione capitale dell'educazione alla cittadinanza. Non c'è cittadinanza senza diritti (Ostinelli, 2004), ma i doveri ne sono la necessaria controparte. Inoltre l'estensione dei doveri di cittadinanza costituisce una questione capitale quando è all'esame la loro legittimità nei contenuti dei piani di formazione della scuola pubblica. Quali sono i doveri di cittadinanza che costituiscono un contenuto legittimamente prescritto di un programma di educazione alla cittadinanza?

Consideriamo il dovere di comportamento civile (*duty of civility*). Si tratta di un dovere di cittadinanza fondamentale in una società caratterizzata dal pluralismo di concezioni ragionevoli della vita buona. Esso ci appare inoltre esemplare per valutare criticamente i risultati di una correzione liberale della concezione repubblicana dell'educazione alla cittadinanza.

Il dovere di comportamento civile è il dovere «morale e non legale» di ognuno di giustificare di fronte ai cittadini la propria adesione ai principi della cittadinanza democratica sulla base di ragioni pubbliche, suscettibili di essere accettate anche dagli altri membri della società (Rawls, 1995, p. 217). Richiede ai cittadini di deliberare sulle questioni che riguardano la giustizia delle istituzioni fondamentali della società «astendosi da riferimenti a dottrine comprensive che potrebbero avere effetti divisivi» (Costa, 2004, p. 154) tra i cittadini. Ciò comporta in particolare il divieto di servirsi delle istituzioni pubbliche per imporre nell'interpretazione dei principi della costituzione e nella loro applicazione alle questioni principali della convivenza civile la soluzione favorita da una

particolare concezione del bene. Imparare il dovere di comportamento civile è insomma una finalità essenziale dell'educazione del cittadino democratico che sceglie e agisce in un contesto caratterizzato dal pluralismo religioso e culturale. Scegliere e agire in conformità del dovere di comportamento civile richiede di mettere in atto una ricerca senza fine che consente di demarcare i valori politici da quelli che non lo sono, differenziando il ruolo degli uni e degli altri nella giustificazione della struttura di base della società e dando la dimostrazione di avere compreso quale sia il giusto posto che le convinzioni personali occupano nella deliberazione democratica.

Apprendere il ruolo di cittadini democratici non comporta soltanto la conoscenza dei propri diritti. Richiede anche la messa in pratica di un'etica dei doveri giustificata principalmente dal riconoscimento che anche gli altri hanno gli stessi diritti. Il dovere di comportamento civile ne costituisce l'elemento principale. Esso tutela i diritti di libertà degli altri cittadini, vietando a chiunque di usare del potere di cui dispone per imporre la propria concezione comprensiva della vita buona, che altri giudicherà controversa o perfino incompatibile con la propria. Esso è il nucleo fondamentale di un'educazione alla convivenza civile che prenda sul serio le differenti credenze e condotte pratiche degli altri cittadini. È pertanto un esercizio necessario per comprendere le condizioni della convivenza di cittadini che si considerano liberi ed eguali, rispettosi del diritto di chiunque di perseguire la propria concezione comprensiva secondo il vincolo della ragionevolezza. Inoltre esso può essere il vettore di alcune virtù politiche caratteristiche della cittadinanza democratica come la tolleranza e l'eguale rispetto.

Il dovere di comportamento civile è un'illustrazione esemplare di ciò che comporta una correzione liberale di una concezione repubblicana dell'educazione alla cittadinanza. Essa non neglige i doveri di cittadinanza, ma ne dà un'interpretazione liberale. Non rinuncia all'educazione del cittadino, ma si confina ai soli valori politici essenziali della cittadinanza. Degli altri valori invece darà un resoconto oggettivo, critico pluralistico che ha il solo scopo di informare gli allievi sul pluralismo di concezioni comprensive della vita buona esistente nella società.

Interpretato a questo modo, il modello repubblicano di educazione alla cittadinanza può respingere le obiezioni dei suoi critici e le contestazioni dei suoi detrattori, risultando un modello legittimo, in grado di svolgere correttamente il compito educativo assegnato alla scuola pubblica di una società pluralistica.

### Note

- 1 «Essenzialmente contestabile» è per William Gallie (1968) ogni termine del linguaggio politico; per Herman van Gunsteren (1998) lo è specificamente quello di cittadinanza. «Molto contestabile» è invece secondo Dina Kiwan (2005) la nozione di educazione alla cittadinanza.
- 2 Il vincolo della neutralità dell'insegnamento è enunciato nelle leggi scolastiche di molti Cantoni, per esempio al capoverso 4 del *Bildungsgesetz* del Cantone di Zurigo («Die staatlichen Schulen sind politisch und konfessionell neutral»); all'articolo 4 del *Volksschulgesetz* del Cantone di Berna («Die öffentliche Volksschule ist konfessionell neutral. Sie darf die

Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie die im Zivilgesetzbuch geordneten Elternrechte nicht beeinträchtigen»); nella *Loi sur l'organisation scolaire* del Cantone di Neuchâtel con riferimento alla condotta dell'insegnante: «Il observe la neutralité de l'enseignement aux points de vue politique et religieux en s'abstenant de toute attitude partisane» (articolo 41, capoverso 2). In Ticino il principio si applica in particolare all'educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia: il capoverso 4 dell'articolo 23 a della Legge della scuola che la riguarda stabilisce che «Il principio della neutralità dell'insegnamento deve essere garantito». Si applica pure all'insegnamento di storia delle religioni, attualmente previsto come insegnamento obbligatorio durante il quarto anno di scuola media: il capoverso 2 dell'articolo 23 della medesima legge lo definisce «insegnamento neutrale e non confessionale».

- <sup>3</sup> Quando si è «alla ricerca di una concezione politica della giustizia» che trovi «il consenso per intersezione di dottrine religiose, filosofiche e morali ragionevoli», «è desiderabile, normalmente, che le posizioni filosofiche e morali comprensive alle quali usiamo ricorrere quando dibattiamo questioni politiche fondamentali siano messe da parte nella vita pubblica». Al loro posto subentra «una concezione politica tale che tutti i cittadini possano far propri i suoi principi e valori; una concezione che dovrà essere, per così dire, politica e non metafisica». (Rawls, 2005, p. 10).

## Bibliografia

- Audidière, S. (2007). *L'école républicaine à l'épreuve d'une révision néo-républicaine*. In V. Bourdeau & R. Merrill (Eds.), *La république et ses démons. Essai de républicanisme appliqué* (pp. 85-107). Maisons-Alfort, France: Ère.
- Baron, H. (1970). *La crisi del primo Rinascimento italiano: umanesimo civile e libertà repubblicana in un'età di classicismo e di tirannide* (trad. di R. Pecchioli). Firenze, Italia: Sansoni.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Canton de Neuchâtel. *Loi sur l'organisation scolaire*, Versione del 28 marzo 1984. Disponibile in <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/hm/41010.htm>
- Cantone Ticino. *Legge della scuola*, Versione del 1° febbraio 1990. Disponibile in <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/vid/140>
- Condorcet, J. A. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris, France: Garnier-Flammarion.
- Costa, M. V. (2004). Political liberalism and the complexity of virtue. *The Southern Journal of Philosophy*, 42(2), 149-170.
- Costituzione della Repubblica e Cantone Ticino del 14 dicembre 1997. Disponibile in <https://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/1>
- Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 29 maggio 1874. Lugano, Svizzera: Tip. Veladini e C.
- Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 18 aprile 1999. Disponibile in <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html>
- Dagger, R. (1997). *Civic Virtues. Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Eidhof, B. B., ten Dam G. T., Dijkstra, A. B., & van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114-129.
- European Court of Human Rights. (1976). *Case of Kjeldsen, Busk Madsen, Pedersen v. Denmark*, Strasbourg, 7 December 1976. Retrieved from <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57509>
- Fernández, C., & Sundström, M. (2011). Citizenship education and liberalism: a state of the debate analysis 1990–2010. *Studies in Philosophy and Education* 30(4), 363-384.

- Gallie, W. (1968). Essentially contested concepts. In *Philosophy and the Historical Understanding* (pp. 157-191). New York, NY: Schocken Books.
- Gutmann, A. (1982). What's the use of going to school? The problem of education in utilitarianism and rights theories. In A. Sen & B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and Beyond* (pp. 261-277). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (1995). Civic education and social diversity. *Ethics*, 105, 557-579
- Kanton Bern. *Volksschulgesetz*. Retrieved from <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1165>
- Kanton Zürich. *Bildungsgesetz*. Retrieved from [http://www.lexfind.ch/dta/16851/2/410.1\\_1.7.02\\_95.pdf](http://www.lexfind.ch/dta/16851/2/410.1_1.7.02_95.pdf)
- Kiwan, D. (2005). Human rights and citizenship: an unjustifiable conflation. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 37-50.
- Laborde, C. (2008). *Critical Republicanism. The Hijab Controversy and Political Philosophy*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Laborde, C. (2010). *Français, encore un effort pour être républicains !* Paris, France: Éditions du Seuil.
- Lovett, F., & Whitfield, G. (2016). Republicanism, perfectionism and neutrality. *The Journal of Political Philosophy*, 24(1), 120-134.
- Macedo, S. (1990). *Liberal Virtues: Citizenship, Virtue, and Community in Liberal Constitutionalism*. Oxford, United Kingdom: Clarendon Press.
- Machiavelli, N. (1968). *Il Principe e Discorsi*. Milano, Italia: Feltrinelli.
- MacMullen, I. (2015). *Civics Beyond Critics. Character Education in a Liberal Democracy*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Martí, J. L., & Pettit, P. (2010). *A Political Philosophy in Public Life. Civic Republicanism in Zapatero's Spain*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Maynor, J. W. (2003). *Republicanism in the Modern World*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Murphy, J. B. (2004). Against civic schooling. *Social Philosophy and Policy*, 21(1), 221-265.
- Ostinelli, M. (2004). Questioni di cittadinanza. In G. Ghisla & F. Merlini (Eds.), *Oltre il postmoderno* (pp. 101-134). Locarno, Svizzera: Dadò.
- Ostinelli, M. (2006). L'educazione civica democratica di fronte alla sfida del multiculturalismo. In C. Galli (a cura di), *Multiculturalismo. Ideologie e sfide* (pp. 109-137). Bologna, Italia: Il Mulino.
- Ostinelli, M. (2014). Rousseau e l'educazione del cittadino. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 3(1), 165-184.
- Ostinelli, M. (2016). Il codice di condotta dell'insegnante: tra valori interni e valori esterni della professione (pp. 37-56). In M. Ostinelli & M. Mainardi (Eds.), *Un'etica per la scuola*. Roma, Italia: Carocci.
- Patten, A. (1996). The republican critique of liberalism. *British Journal of Political Science*, 26(1), 25-44.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Plotke, H. (1994). Bildung und Schule in den kantonalen Verfassungen. In Plotke, H. et al. (Eds.), *Strukturen des schweizerischen Bildungswesens* (pp. 5-117, Beiheft 17: Strukturen des schweizerischen Bildungswesens). Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: a Restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism* (Expanded edition). New York, NY: Columbia University Press.
- Rousseau, J-J. (1964). *Oeuvres complètes. Tome III : Du contrat social. Écrits politiques*. Paris, France: Gallimard.

- Rousseau, J.-J. (1773). *Correspondance complète* (Tome 19: Janvier-avril 1764). Banbury, United Kingdom: The Voltaire Foundation.
- Sandel, M. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Tribunal Supremo. (2009). *Recurso Casación 1013/2008*, Madrid, 11 de febrero 2009. Retrieved from <https://supremo.vlex.es/vid/ts-16-1-27-3-ce-53894258>
- Van Gunsteren, H. (1998). *A Theory of Citizenship: Organizing Plurality in Contemporary Democracies*. Boulder, CO: Westview Press.
- Viroli, M. (1999). *Il repubblicanesimo*. Roma-Bari, Italia: Laterza.
- Walzer, M. (2000). Quali diritti per le comunità culturali? In E. Vitale (Ed.), *Diritti umani e diritti delle minoranze* (pp. 21-29). Torino, Italia: Rosenberg & Sellier.
- Weithman, P. (2004). Political republicanism and perfectionist republicanism. *The Review of Politics*, 66, 285-312.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

**Parole chiave:** Legittimità dell'educazione nella scuola pubblica, neutralità della scuola pubblica, modelli filosofici dell'educazione alla cittadinanza, repubblicanesimo, dovere di comportamento civile.

## Die Legitimität der staatsbürgerlichen Bildung. Philosophische Fragen

### Zusammenfassung

In letzter Zeit wurde die pädagogische Aufgabe der öffentlichen Schule immer wieder in Frage gestellt. Die staatsbürgerliche Bildung wurde nicht von Kritik verschont und ihre Legitimität wurde in Frage gestellt. In diesem Artikel wird das Problem der Legitimität der staatsbürgerlichen Bildung an der öffentlichen Schule erörtert und die Bedeutung der Neutralität spezifiziert, für die eine eingegrenzte Auslegung vorgeschlagen wird.

Auf dieser Grundlage untersucht der Artikel vier philosophische Modelle der staatsbürgerlichen Bildung (Kommunitarismus, Bürgerhumanismus, Liberalismus, Republikanismus). Das Ergebnis dieser Prüfung ist, dass das republikanische Modell der staatsbürgerlichen Bildung am besten geeignet ist; es bedarf jedoch einer liberalen Korrektur. Die vorgeschlagene Lösung eines liberalen Republikanismus wird durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Pflicht zur Bürgerlichkeit (duty of civility) veranschaulicht.

**Schlagworte:** Legitimität der öffentlichen Schulbildung, Neutralität der öffentlichen Schule, Philosophische Modelle der staatsbürgerlichen Bildung, Republikanismus, Pflicht zur Bürgerlichkeit

## La légitimité de l'éducation à la citoyenneté. Questions philosophiques

### Résumé

Récemment, la tâche éducative de l'école publique a été contestée à plusieurs reprises. L'éducation à la citoyenneté n'a pas été épargnée par les critiques et sa légitimité a été mise en doute. L'article traite du problème de la légitimité de l'éducation à la citoyenneté dans l'école publique, en précisant le sens de la neutralité dont il propose une interprétation étroite.

Sur cette base, l'article examine quatre modèles philosophiques d'éducation à la citoyenneté (communautarisme, humanisme civique, libéralisme, républicanisme). Il résulte de cette analyse que le modèle républicain d'éducation à la citoyenneté est le plus approprié ; il faut cependant lui apporter une adaptation libérale. La solution proposée d'un républicanisme libéral est illustrée par un examen critique du devoir de civilité (*duty of civility*).

**Mots-clé:** Légitimité de l'éducation dans l'école publique, neutralité de l'école publique, modèles philosophiques d'éducation à la citoyenneté, républicanisme, devoir de comportement civil

## The Legitimacy of Citizenship Education. Philosophical Issues

### Abstract

Recently the educational task of the public school has been repeatedly challenged. Citizenship has not been spared from criticism and its legitimacy has been questioned. The article discusses the issue of the legitimacy of citizenship education in public schools, specifying the meaning of neutrality of which it proposes a narrow interpretation.

On this basis the article examines four philosophical models of citizenship education (communitarianism, civic humanism, liberalism, republicanism). The analysis suggests that the republican model of citizenship education is the most appropriate; it needs however a liberal adaptation. The proposed solution of a liberal republicanism is illustrated with a critical examination of the duty of civility.

**Keywords:** Legitimacy of public school education, Public school neutrality, Philosophical models of citizenship education, Republicanism, Duty of civility.

**Autore**

**Marcello Ostinelli** (1951) è stato docente e ricercatore di filosofia dell'educazione della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, ove ha assunto pure la funzione di responsabile della formazione per il conseguimento del Diploma di insegnamento per le scuole di maturità. È stato inoltre promotore del Centro di competenza "Scuola e società", del quale è stato responsabile dalla sua istituzione.

È autore di saggi di etica, filosofia politica, teoria dell'educazione, storia della scuola, didattica della filosofia. Recentemente ha curato i volumi *Un'etica per la scuola. Verso un codice deontologico dell'insegnante*, Roma, Carocci, 2016 (con M. Mainardi) e *Saggezza e altre questioni di filosofia*, Roma, Carocci, 2019.

Via Muraccio 71, CH - 6612 Ascona

E-Mail: marcello.ostinelli@bluewin.ch