

Dariusz Grządziel – L'educazione del carattere e l'educazione salesiana alla cittadinanza

[DARIUSZ GRZĄDZIEL, *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana alla cittadinanza*, in «Salesianum» 77 (2015) 92-126]

1. Proposta dell'educazione del carattere come base teorica dell'educazione alla cittadinanza nelle società plurali e democratiche odierne

David Carr propone una prospettiva che valorizza l'etica delle virtù e il concetto del carattere come una possibile base teorica per analizzare la vita civile nella società. La sua proposta sarà riassunta in tre punti: 1) nessuna concezione della responsabilità sociale o morale – e perciò della cittadinanza – può essere considerata solo in termini di diritti, 2) l'etica delle virtù costruita adeguatamente considera sia principi particolari che principi generali, 3) l'etica del carattere virtuoso può essere intesa in modo indipendente dalle prospettive comunitariste e costruttiviste basate sul fondamento delle virtù e dei valori.¹ Nella luce di questa proposta di Carr passeremo poi all'elaborazione di alcuni principi pedagogici al fine di orientare le pratiche educative interessate allo sviluppo del carattere della persona. Ciò ci permetterà di vedere l'idea originaria dell'educazione di onesti cittadini concepita da don Bosco in una prospettiva nuova e permetterà di integrarla con i requisiti recenti della filosofia e della pedagogia.

1.1. Nessuna concezione della responsabilità sociale o morale – e perciò della cittadinanza – può essere considerata solo in termini di diritti

Con l'affermazione che nessuna concezione della cittadinanza può essere considerata solo in termini di diritti, D. Carr contrasta alcune teorie di [92] autori come Locke, Kant, Rawls.² Per dimostrarne l'evidenza Carr riporta due situazioni ipotetiche. Qualcuno, per esempio, potrebbe sentire un forte obbligo di dare rifugio a una persona la cui casa è stata distrutta da un incendio. Tale costrizione morale però non può basarsi sull'obbligo di comportarsi così in base al diritto dell'altro di essere trattato così. Similmente, qualcuno potrebbe sentire un forte impegno a sostenere un partito politico che potrebbe aumentare le tasse al fine di bilanciare la ricchezza e l'opportunità nella società e migliorare anche i servizi pubblici per le persone svantaggiate, ma altrettanto è chiaro che le persone svantaggiate non hanno nessun diritto che potrebbe costringere tale impegno da parte di qualcuno.

Secondo Carr, la visione post-kantiana del liberalismo, presente ad esempio nella proposta di filosofia politica di John Rawls,³ propone alcuni aspetti che possono essere valorizzati anche

¹ D. CARR, *The moral roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education*, in *Journal of Moral Education*, 35 (2006) 4, pp. 443-456.

² Cfr. *Ibid.* p. 445.

³ L'idea fondamentale di Rawls e che – data per scontata l'inevitabile compresenza nelle società moderne di una pluralità di interessi, culture e visioni del mondo – l'unico punto di incontro che è ancora possibile trovare si colloca sul piano della «Giustizia», rigorosamente distinto da quello del «Bene». Alla base della vita collettiva non può stare, in altre parole, un'etica condivisa, ma solo un insieme di regole che garantiscano a ciascun soggetto pari possibilità di seguire il proprio personale «piano di vita», cfr. F. RONCHI, *Alla ricerca del comunitarismo italiano*, Parte Terza, in comunitarismo.it/comunitarismo_italiano3.htm, acc. 1.04.2011.

nelle spiegazioni dei processi dell'educazione alla cittadinanza di oggi. Lo è stato dimostrato ad esempio nei testi recenti di M. Pelleroy o di A. M. Passaseo i quali esplorano le conseguenze della dottrina di Rawls sul piano dei processi educativi diretti alla formazione del cittadino.⁴ Nella proposta di Carr, tali aspetti, anche se sono importanti, sicuramente non esauriscono i requisiti necessari per costruire una proposta consistente dell'educazione alla cittadinanza. È stato dimostrato in vari modi che *c'è un largo panorama di obblighi morali e sociali che non sono riducibili alla categoria dell'obbligo di rispettare diritti*. Per questo motivo, Carr considera le prospettive liberali come non sufficienti per fungere da fondamento teorico per la morale della vita sociale [93] e democratica. Esse non tengono conto della coltivazione dei valori morali e dell'impegno sociale che non si esaurisce solo nell'obbligo di rispettare i diritti.⁵ È chiaro che le *forme di legislazione formale non sono in grado di esaurire il vasto e complesso ambito della vita morale e sociale* di qualsiasi popolazione. Bisogna che ci siano piuttosto persone intrinsecamente motivate e mature di certi valori per poter vivere la vita privata e sociale in maniera rispettosa e responsabile. Comunque, secondo D. Carr, il conflitto tra due posizioni, quella basata sulle teorie liberali e quella sua, basata sulle teorie della morale tradizionale, è più apparente che reale. Anche l'opposizione tra i principi universali (teorie post-kantiane) e valori e virtù locali (tradizioni comunitariste), secondo lui, è in effetti poco plausibile.⁶

A questo proposito, lo studio di Salls (2007, 85) è un esempio di un confronto tra le posizioni, apparentemente opposte, quella di A. MacIntyre e quella di J. Dewey, riguardo alle possibilità di educazione alla cittadinanza nelle società odierne. I due autori sviluppano le concezioni sull'educazione del carattere e tutti e due credono anche di rispondere ai bisogni delle società moderne in cui vivono. Inoltre, tutti e due considerano l'educazione del carattere come la parte più importante dei processi educativi. Nonostante le somiglianze però, può sembrare che le loro visioni particolari dell'educazione sono differenti. Basta confrontare le spiegazioni relative alla concezione della persona umana, alla natura della società, alla relazione tra la persona e la società e al ruolo dell'educazione nella società.

Per non cadere nel rischio dell'esclusivismo o della contraddittorietà tra le due posizioni, basta tenere presente che, accettando la critica che MacIntyre fa del liberalismo, non necessariamente ci si deve esimere dall'impegno attivo nella società attuale. Si può promuovere lo sviluppo del carattere morale dei cittadini, di cui la società democratica ha veramente bisogno, anche se attualmente essi non rappresentano il tipo di cittadini di cui essa è composta. A lungo andare, i bambini che hanno sperimentato una forte appartenenza alla comunità locale e hanno avuto una educazione personalizzata alle virtù, possono diventare in futuro i cittadini più influenti della democrazia liberale anche se non necessariamente secondo lo stile o il modo liberale. E nella natura delle società liberali che in esse deve esserci posto anche per quelli che rappresentano assologie differenti da quelle liberali. Questi cittadini possono anche [94] essere la base per il rinnovamento della società, tanto desiderata da vari *leaders* attuali. In questo

⁴ Cfr. M. PELLERAY, *La forza della realtà nell'agire educativo*, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9 (2014), pp. 63-81.

⁵ Cfr. D. CARR, *The moral roots of citizenship*, op. cit., p. 446.

⁶ *Ibid.* p. 447.

senso si può vedere il valore delle attuali società liberali, in quanto devono creare le condizioni per la convivenza democratica di cittadini di varie assologie, pratiche e tradizioni.

Infatti, questa posizione la troviamo anche negli studi di G. Abbà.⁷ Secondo lui, anche se l'ethos liberale e democratico nella società di oggi è irrinunciabile, «sarebbe un errore ridurre tutta la morale all'ethos liberale e democratico, abbandonando l'ideale della perfezione umana. D'altra parte proprio l'etica della perfezione umana applicata ad una società pluralista richiede l'ethos liberale e democratico, giacche per natura sua la perfezione umana o consiste in attuazioni eccellenti che sono libere o non esiste affatto. (...) E il caso invece di affermare che l'etica della perfezione umana si applica diversamente all'interno delle comunità e all'interno della società politica. Converterà distinguere dunque nell'unica etica della perfezione umana l'etica comunitaria e l'etica pubblica o politica». Da questo si può comprendere che le piccole comunità, di cui parla MacIntyre, e le società democratiche, di cui parla Dewey, hanno funzioni diverse, ma sempre necessarie, nella realizzazione personale e morale dei cittadini; altri sono i doveri della vita privata e comunitaria, altri sono i doveri della vita pubblica e politica, ma né la vita politica può sentirsi indipendente dalla morale, né la morale deve ridursi solo alla morale pubblica e politica.

1.2. L'etica delle virtù costruita adeguatamente considera sia principi particolari sia i principi generali

In accordo con l'argomentazione presentata sopra, Carr riporta altri due argomenti contro la polarizzazione che mette come opposte le posizioni dell'etica tradizionale delle virtù basata sulle disposizioni del carattere e dell'etica basata sui principi razionali generali, secondo le teorie post-kantiane. Il primo è che già in Aristotele si trova riferimento al principio generale (e razionale) secondo cui le decisioni e le disposizioni devono essere considerate come medietà tra i due inaccettabili estremi chiamati l'eccesso e il difetto. Infatti, nell'Etica Nicomachea (EN) leggiamo che: *La virtù è uno [95] stato abituale che produce scelte (hexis proairetike), consistente in una medietà⁸ rispetto a noi, determinato razionalmente, e come verrebbe a determinarlo l'uomo saggio, medietà tra due mali, l'uno secondo l'eccesso e l'altro secondo il difetto.*⁹ Per non applicare in modo meccanico questo principio, il soggetto deve sviluppare anche la virtù della saggezza pratica. Essa è un tipo di virtù intellettuale che appunto ha come campo proprio, la deliberazione, il giudizio e la scelta. Nell'etica basata sulle virtù, la saggezza

⁷ Cfr. G. ABBÀ, *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, Roma, LAS, 1995, pp. 298-299.

⁸ Aristotele spiega il concetto della medietà e del giusto mezzo nel modo seguente: *Voglio dire che l'intermedio (giusto mezzo) relativo alla cosa è ciò che dista in modo uguale da ciascuno degli estremi, il quale è uno solo e lo stesso per tutti (questo è il giusto mezzo sulla base della proporzione matematica), mentre l'intermedio rispetto a noi è ciò che non eccede né fa difetto, e questo non è uno solo, né lo stesso per tutti. (...) Così, allora, ogni esperto rifugge dall'eccesso e dal difetto, ma cerca il giusto mezzo e lo sceglie, non quello relativo alla cosa, ma quello relativo a noi (EN II 5, 1106a 29-1106b 7). Inoltre, la virtù ...riguarda le passioni e le azioni, nelle quali l'eccesso costituisce un errore e il difetto è biasimato, invece il giusto mezzo è lodato e costituisce la correttezza; entrambe queste caratteristiche sono proprie della virtù. La virtù quindi è una certa medietà, dato che è ciò che tende al giusto mezzo (EN II 5, 1106b 25-28).*

⁹ EN II 6, 1106b 36-1107a 3; per le spiegazioni ancora più specifiche riguardo al concetto di scelta si veda EN III 4, 1111b 4-1112a 17.

aiuta a ordinare adeguatamente le passioni della persona verso quello che è il vero bene per essa,¹⁰ ma provvede anche al corretto ragionamento circa i particolari necessari per raggiungere una vita buona in comunità con gli altri. Spesso da questi particolari dipende che venga intrapresa una o l'altra decisione o azione nella situazione specifica. Si può dire quindi che la virtù della prudenza insieme con il processo di deliberazione sono elementi fortemente razionali dell'etica basata sulle virtù e sul carattere e che questi elementi la differenziano sostanzialmente dalle etiche deontologiche (di tipo kantiano) o utilitariste (di tipo hobbesiano). In questo contesto anche Abbà dimostra quanto le etiche di *terza persona*, cioè queste due ultime che si basano solo sulle regole generali, sono insufficienti, e quanto è necessaria l'etica di *prima persona*, in cui la morale è considerata dal punto di vista del soggetto agente e della concezione di vita buona.¹¹ In questo contesto si può notare l'importanza che MacIntyre attribuisce al concetto della vita buona nella [96] costruzione dell'etica. In *After Virtue*¹² egli non solo denuncia il fallimento di ogni progetto moderno di giustificazione delle norme, ma indica la causa di tale fallimento nell'abbandono del concetto aristotelico di *telos* della natura umana. Nella sua teoria della virtù perciò il concetto della vita buona e del *telos* nella vita del soggetto si trovano tra le nozioni principali. In *After Virtue* il *telos* è inteso ancora come bene comune di una società, in *Whose Justice? Which Rationality?*¹³ esso viene modificato attraverso l'integrazione con la teoria e la concezione della ragione pratica tomista ed è inteso già in termini dell'antropologia cristiana.

Il secondo argomento di D. Carr è che, oltre a questo vasto principio di natura razionale, bisogna notare che l'etica delle virtù include comunque anche alcuni principi molto precisi riguardo certi tipi di condotta morale. Essi sono espressi in forma di prescrizioni o proibizioni assolute che valgono sempre e ovunque. Questo avviene, ad esempio, in riferimento ad alcune forme di condotta come l'adulterio, l'omicidio, la menzogna, le quali, secondo Aristotele, sono sempre da giudicare come moralmente cattive.

1.3. L'etica del carattere virtuoso può essere intesa in modo indipendente dalle prospettive comunitariste e costruttiviste basate sul fondamento delle virtù e dei valori

Con le argomentazioni che ci hanno portato fino a questo punto è legittimo adesso presentare l'etica delle virtù di provenienza aristotelica da un ulteriore punto di vista: cercheremo di analizzare come un principio etico generale può prendere varie manifestazioni in contesti particolari. Le virtù in quanto tali, hanno il significato universale e indipendente dai contesti particolari. Quando sostenitori della tradizione aristotelica affermano che le persone virtuose sono quelle che sanno agire nel tempo giusto, in relazione all'obiettivo giusto, verso le persone giuste, con motivo giusto e anche in modo giusto, non fanno altro che affermare che,

¹⁰ Cfr. EN VI 5, 1140a 24-1140b 30.

¹¹ Cfr. G. ABBÀ, *Felicità*, op. cit., pp. 129-134; G. ABBÀ, *Costituzione Epistemica della Filosofia Morale. Ricerche di filosofia morale - 2*, Roma, LAS, 2009, pp. 127-135.

¹² A. MACINTYRE, *After Virtue*, London, Duckworth, 21985, [tr. it., *Dopo la virtù*, P. Capriolo (trad.), Milano, Feltrinelli, 1988].

¹³ A. MACINTYRE, *Whose Justice? Which Rationality?*, London, Duckworth, 1988, [tr. it., *Giustizia e Razionalità*, C. Calabi, (trad.), Milano, Anabasi, 1995].

ad esempio, la giustizia o l'amicizia, possono essere espresse diversamente in diversi contesti. Questo [97] non implica che, se uno tratta diversamente gli amici in circostanze diverse, tratta l'uno o l'altro in modo ingiusto, ma implica che diversi contesti e circostanze dell'amicizia richiedono differenti forme di espressione della qualità delle relazioni interpersonali. La persona con il carattere costruito dalle qualità e dalle disposizioni virtuose, deve sempre mostrarsi come onesta, giusta, rispettosa per gli altri e capace di auto-controllarsi. È perciò plausibile che possa esserci un insegnamento oggettivo all'onestà, alla correttezza o al coraggio che sia indipendente da qualsiasi iniziazione dentro una prospettiva normativa particolare. Ciò non vuole negare il fatto che le condizioni migliori per sviluppare le disposizioni virtuose sono costituite dai contesti di formazione culturale in cui esistono le esemplificazioni significative di queste virtù da parte dei genitori e altri membri delle comunità di appartenenza – di questo parleremo più avanti. Comunque non significa che tale sviluppo dipende necessariamente dall'una o l'altra concezione del mondo o punto di vista religioso o ideologico di queste persone.

Secondo Carr, in questa prospettiva si collocano alcuni rappresentanti dell'etica delle virtù della seconda metà del secolo scorso, come ad esempio G. E. M. Anscombe, P. T. Geach, P. Foot.¹⁴ Secondo loro, le scelte morali non sono espressioni né del punto di vista individuale, né del consenso sociale, ma sono naturali – generali o universali – disposizioni umane soggette a un razionale adattamento alle esigenze di qualsiasi contesto locale e culturale. Di nuovo, questo non esclude il fatto che le virtù di onestà, di coraggio o di giustizia sono sempre da acquisire in questo o in altro contesto segnato dalla propria prospettiva morale normativa. Essi ribadiscono però, che tale prospettiva non è fondante per lo sviluppo di queste virtù. Appellarsi all'etica delle virtù in questa prospettiva può rendere spiegabile il cambiamento del proprio punto di vista o della visione del mondo, che capita non raramente nella vita delle persone, senza correre la necessità di cambiare il proprio carattere morale. In questo modo, si può affermare che il linguaggio delle virtù e del carattere offre un riferimento inter-culturale e intelligibile per la valutazione morale che infatti attraversa le variazioni locali del principio morale generale. Io posso giudicare un negoziante mu-[98]sulmano o un ambasciatore cinese di essere una persona moralmente buona o cattiva, meno in termini di ciò che lui o lei realmente crede, ma più in termini delle disposizioni ad essere onesto o disonesto, imparziale o parziale, rispettoso o dispettoso. Più o meno lo stesso sembra applicarsi anche alla valutazione delle culture in cui uno o l'altro vive, che spesso sono valutate come giuste o ingiuste, tolleranti o intolleranti, ecc.¹⁵

A questo punto bisogna precisare ancora altri elementi. Anche se è vero che le virtù non sono legate a qualsiasi sistema normativo particolare, così che sia un comunista sia un ateo ugualmente possono essere onesti, coraggiosi o giusti, come ad esempio un cristiano credente, oppure musulmano o ebreo, questo non significa però che la vita virtuosa delle persone è consistente e coerente con qualsiasi sistema normativo di valori o principi. Ci sono certi

¹⁴ Cfr. G.E.M. ANSCOMBE, *Modern moral philosophy*, in G.E.M. ANSCOMBE (Ed.), *The collected philosophical papers of G.E.M. Anscombe: volume III ethics, religion, and politics*, Oxford, Blackwell, 1981; P. T. GEACH, *The virtues*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977; P. FOOT, *Virtues and vices*, Oxford, Blackwell, 1978.

¹⁵ Cfr. D. CARR, *The moral roots of citizenship*, op. cit., pp. 448-450.

contesti organizzati di funzionamento sociale, ad esempio il Nazismo, Ku Klux Klan o strutture mafiose, in cui le virtù non trovano un adeguato sostegno per il loro sviluppo in quanto questi ambienti difficilmente si possono considerare come consistenti con la comune comprensione di valori come giustizia, rispetto o compassione. Per questa ragione, anche se ci possono essere delle virtù cattoliche, musulmane o umaniste, queste non sono virtù perché sono definite o sono consistenti con queste particolari prospettive valoriali – al contrario, queste prospettive sono moralmente accettabili solo in quanto esse sono consistenti con la comune comprensione di quello che significa essere onesti, giusti e imparziali.¹⁶

Sembra che questo modo di considerare le virtù è vicino alla prospettiva sviluppata da MacIntyre in *After Virtue*¹⁷ e nelle opere successive,¹⁸ dove alla base della loro definizione sta il concetto di pratica umana e i criteri di confronto tra varie tradizioni di ricerca morale. Concludendo quindi, si può riassumere che nella prospettiva aristotelica su cui si basano autori come MacIntyre, Carr e altri, contrariamente alle altre di natura liberale o utilitarista, piuttosto saranno le virtù, intese adeguatamente, a fungere da criterio [99] regolativo per la prospettiva morale. Questa prospettiva permette di evitare la relativizzazione delle virtù a seconda delle prospettive morali esistenti in varie tradizioni (il rischio che corrono i comunitaristi), e permette a non validare certi tipi di condotta, accettate in alcuni contesti culturali o storici, che possono risultare cattive, barbariche o ripugnanti. Si può vedere adesso anche con una certa chiarezza che la cittadinanza responsabile e democratica non può essere considerata solo in termini di diritti e di doveri, ma ha bisogno di essere intesa nei termini delle disposizioni etiche dei cittadini, in termini di qualità del carattere e di impegno sociale e politico da parte delle persone che sono oneste, giuste, tolleranti, compassionevoli, ecc. Infine, anche se queste qualità hanno bisogno di essere educate e sostenute (come ce lo insegna tutta la riflessione basata sulle radici dell'antica tradizione aristotelica), e anche se l'iniziazione alla vita morale è garantita in modo migliore nelle famiglie e nelle comunità di appartenenza, dove si praticano forme concrete di vita morale, segnate spesso anche dalle convinzioni di natura religiosa e culturale, tutto questo non significa che le virtù dell'individuo sono determinate una volta per sempre in questo periodo di iniziazione, e, inoltre, che non sia possibile per un individuo cambiare il proprio punto di vista sul mondo o su una qualche prospettiva etica normativa, mantenendo comunque la base universale comune del proprio carattere morale. [100] [...] [117]

2. *L'educazione salesiana alla cittadinanza nella luce dei principi dell'educazione del carattere*

Nel primo paragrafo abbiamo visto quanto le forme educative promosse da don Bosco in vista della preparazione dei ragazzi per la vita adulta (l'istruzione scolastica, la formazione professionale e la vita morale permeata dalla fede in Dio) includevano già in modo proprio sia

¹⁶ Cfr. *Ibid.*, pp. 450-451.

¹⁷ Cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op. cit.

¹⁸ Si può consultare al riguardo: A. MACINTYRE, *Whose Justice? Which Rationality?*, op. cit.; A. MACINTYRE, *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopedia, Genealogy, and Tradition*, Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press, 1990; A. MACINTYRE, *Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues*, London, Duckworth, 1999.

l'educazione del carattere, sia l'educazione alla cittadinanza. La loro abbondante elaborazione storica troviamo nelle pubblicazioni degli studiosi come Pietro Braido, Pietro Stella, José Manuel Prelezo, Aldo Giraud e altri. [NB il primo paragrafo, di cui parla l'autore, non è stato messo in queste dispense.]

Tenendo conto delle argomentazioni di D. Carr circa la validità del concetto di carattere per l'odierna educazione alla cittadinanza, e prendendo in considerazione i principi pedagogici circa i processi educativi del carattere, è possibile riprendere adesso almeno alcune intuizioni educative di don Bosco, incluse nell'ideale dell'*onesto cittadino*, e presentarle nella prospettiva più recente, tenendo conto dello stato odierno di conoscenze sul carattere dell'uomo e sulle società moderne. Qui, a modo di esempio, indicheremo solo alcune prospettive, che potranno essere riprese e sviluppate in modo più attento e più completo nel futuro.

2.1. Principio comunitario

E nota la preoccupazione di don Bosco per gli ambienti educativi segnati dalle relazioni positive tra gli educatori e gli educandi. P. Braido, riferendosi a H. Bouquier, non esita a coniare al riguardo il termine *pedagogia d'ambiente*, con cui sottolinea l'importanza dello stile di famiglia e del significato di diversi ruoli nella comunità educativa di Valdocco dell'Ottocento.¹⁹ Si [118] riportano spesso al riguardo le espressioni come ad es.: «Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati» (dalla *Lettera da Roma* ai salesiani di Valdocco del 10 maggio 1884).²⁰ Altro aspetto importante riguardava lo sviluppo dell'identità morale e cristiana dei giovani. A tale scopo la comunità educativa protetta dagli influssi negativi costituiva l'ambiente importante nella pedagogia di don Bosco.

Ovviamente, sia gli aspetti relazionali tra educatori ed educandi, che quelli evolutivi riguardo alla formazione della soggettività degli educandi, devono rispettare la sensibilità e le problematiche che oggi in questo contesto spesso si incontrano o sono state sviluppate dalle relative discipline. Un utile punto di partenza a questo riguardo presenta P. Braido nel testo "Problemi adolescenziali irrisolti".²¹ Come abbiamo visto, un importante prospettiva al riguardo offre anche MacIntyre, mentre parla dei processi di costituzione dell'identità personale e del perseguimento del *telos* umano.

Il principio comunitario considerato dalla prospettiva moderna dovrà affrontare però non solo aspetti già presenti nella pedagogia di don Bosco, ma deve aprirsi anche alle realtà nuove, totalmente assenti nell'Ottocento. I giovani di oggi partecipano non solo alle comunità "classiche", ma anche a quelle esistenti in cosiddetti "non luoghi".²² M. Augé afferma che gran parte dell'educazione odierna avviene più in questi spazi nuovi che in quelli tradizionali, come la famiglia, la scuola, la parrocchia. Questi nuovi spazi di incontro diventano il terreno sul quale avviene la socializzazione nei periodi di maturazione e rappresentano quindi una scuola

¹⁹ P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, op. cit., p. 305.

²⁰ P. BRAIDO (a cura di), *Don Bosco Educatore. Scritti e testimonianze*, op. cit., pp. 369, 381.

²¹ P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, op. cit., pp. 284-287.

²² C. NANNI, *Saggi di pedagogia salesiana*, Roma, IFREP, 2009, p. 22.

reale e parallela.²³

Nel primo paragrafo abbiamo presentato anche quanto per don Bosco era importante la dimensione religiosa. Essa costituiva una delle parti più importanti dello sviluppo integrale della persona e rappresentava, inoltre, un importante riferimento assiologico per la vita nella società. Riportando al riguardo le posizioni di D. Carr, abbiamo detto che il concetto della virtù non deve essere legato a qualunque prospettiva particolare religiosa [119] o filosofica. Abbiamo sottolineato, però, che le condizioni migliori per lo sviluppo delle virtù sono create dagli ambienti famigliari e dalle comunità. Se in questa sede parliamo dei contesti educativi salesiani, è naturale quindi che per questi ambienti la religione rappresenti anche un elemento fondamentale da tenere presente nei processi educativi. Nel secondo paragrafo, citando Abbà, abbiamo detto che nelle odierne società liberali, proprio perché libere, ci deve essere posto per le comunità particolari di religione, tenendo conto ovviamente anche del fatto che l'unica etica della perfezione umana trova diversa realizzazione all'interno della comunità all'interno della società politica più vasta. Sia le piccole comunità, a cui abbiamo accennato con MacIntyre e con altri autori, sia le grandi società democratiche, di cui parla Dewey nel contesto dello sviluppo del carattere morale delle persone, hanno funzioni diverse, ma sempre necessarie, nella realizzazione personale dei cittadini.

In questo contesto bisogna sottolineare che la religione è stata sempre presente nella civiltà umana nel corso dei secoli. Le statistiche suggeriscono che, per più di quattro quinti della popolazione mondiale essa continua ad essere l'aspetto importante nel definire se stessi.²⁴ Nell'interesse dell'educazione alla cittadinanza sarà quindi sempre importante non ignorare questo fatto, perché lì si trovano profondi sorgenti della partecipazione attiva e trasformativa riguardo al bene e al male. Brian Gates afferma che l'etica e la religione (non solo cristiana), pur mantenendo una loro autonomia e distinzione teorico-concettuale, stanno in una relazione endemica e che sia le loro radici che le implicazioni nella vita concreta si intrecciano dandosi un mutuo supporto e sollecitazione.²⁵ Siccome, come abbiamo visto, l'etica delle virtù si caratterizza di un certo universalismo, non legato ai sistemi normativi particolari, essa può essere presa in considerazione come prospettiva di riferimento educativo anche nei contesti interculturali e multi-religiosi in cui vivono i cittadini delle odierne società complesse. Le scuole salesiane non raramente sono frequentate dagli allievi di varie confessioni o religioni. [120]

2.2. Principio della prassi

L'oratorio nei tempi di don Bosco, per la sua esemplarità, è considerato in varie pubblicazioni come il *laboratorio pedagogico* di Torino-Valdocco.²⁶ Lo stesso don Bosco

²³ M. AUGÉ, *Non luoghi*, Milano, Eleuthera, 1993; si veda anche Z. BAUMAN, *La vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

²⁴ D. B. BARRETT, G. T. KURIAN, T. M. JOHNSON (Eds.), *World Christian encyclopedia. A comparative survey of churches and religions in the modern world* (2 ed.), New York, Oxford University Press, 2001.

²⁵ B. E. GATES, *Religion as cuckoo or crucible: beliefs and believing as vital for citizenship and citizenship education*, in *Journal of Moral Education*, 35 (2006) 4, pp. 571-594, pp. 587 e 588.

²⁶ P. BRAIDO, *Un 'nuovo prete' e la sua formazione culturale secondo Don Bosco*, op. cit., pp. 40-41.

lavorava con i giovani, parlava con gli educatori e in questo modo creava ogni giorno una cultura pedagogica vissuta. Condivideva le proprie idee, convinzioni, suggerimenti, cosicché tutti erano educatori, ma anche nello stesso tempo apprendisti e soggetti del reale discorso pedagogico. Gli intensi processi formativi si attualizzavano e realizzavano nell'ambiente che oggi sarebbe definito come *comunità della pratica professionale*²⁷ o forma dell'*apprendimento esperienziale*.²⁸ I processi formativi che qui avvengono sono comunque da considerare non solo dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze di natura metodologica o operativa, ma, se non prima di tutto, dal punto di vista umano, personale, morale. Per studiare le profonde dinamiche formative possono essere valorizzati i concetti di Polanyi che si riferiscono a cosiddette conoscenze tacite (*tacit knowledge*).²⁹ Esse non si possono comunicare o acquisire se non attraverso le interazioni personali con quelli che le possiedono. Un approfondimento di questi processi in vista dell'educazione del carattere dal punto di vista cognitivo, affettivo e comportamentale, si può trovare nello studio menzionato già prima,³⁰ qui invece, per indicare la ricchezza e la complessità degli apporti odierni, ne sintetizzeremo solo alcuni aspetti scelti.

Di grande aiuto concettuale per studiare le dinamiche educative e assiologiche del principio della prassi saranno sicuramente le due categorie aristoteliche dell'agire umano *praxis* (la categoria etico sociale) e *poiesis* (la [121] categoria produttivo-tecnica).³¹ Queste due componenti implicano la necessità di sviluppare due rispettivi tipi di competenze, che sono virtù, da una parte, e abilità operative, dall'altra. Le prime si riferiscono al soggetto stesso e alla sua moralità, le seconde sono necessarie per il lavoro professionale o qualsiasi tipo di attività pratica.

In linea con questa prospettiva filosofica si trova la proposta pedagogica di Thomas Lickona e di Matthew Davidson. Essi considerano il carattere della persona da due diversi, ma complementari, punti di vista: della dimensione morale e della dimensione performativa (ingl.: *moral character and performance character*).³² Sulla base delle ricerche condotte nelle scuole, gli autori hanno avvertito che le qualità morali del carattere degli studenti, come l'onestà, la responsabilità o il rispetto, non si possono educare e sviluppare separatamente da quello che si fa ordinariamente a scuola, e cioè separatamente dallo studio e dall'impegno. La diligenza, la perseveranza, come qualità relative al rendimento scolastico, si intrecciano strettamente con le qualità morali, quali la responsabilità e l'onestà. Essi suggerirono quindi che il carattere della persona deve essere considerato in modo complementare, cioè, sia dal punto di vista delle eccellenze morali, che dal punto di vista delle competenze nello studio e nel lavoro.

²⁷ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 88. Vedi anche: E. WENGER, R. MCDERMOTT E W. M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

²⁸ Vedi D. A. KOLB, *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

²⁹ Vedi M. POLANYI, *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009; M. POLANYI, *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; Id., *La conoscenza inespressa*, Roma, Armando, 1983. M. Polanyi ha introdotto il concetto delle conoscenze tacite nella filosofia e nella scienza (*tacit knowledge*) affermando che «noi sappiamo più di quanto sappiamo dire».

³⁰ Cfr. D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere*, op. cit.

³¹ Cfr. EN VI 4, 1140a 1-5.

³² Cfr. Th. LICKONA – M. DAVIDSON et al., *Smart & good high schools: integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*, Cortland, N.Y., Washington, D.C., Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership, 2005.

David Shields, accettando questa prospettiva, suggerisce di aggiungere ad essa ancora un terza dimensione del carattere, relativa all'impegno civile e al lavoro per il bene comune nella società. Secondo lui, se il carattere morale e in linea con le qualità proprie delle relazioni tra le persone e il carattere performativo si riferisce a una competente realizzazione del lavoro, il carattere civile si riferirebbe ai ruoli che il soggetto dovrebbe svolgere nella comunità locale, nazionale e globale.³³ In questo ambito un interessante progetto di ricerche e realizzato da anni con il nome *Good Work* da autori come Gardner, Csikszentmihalyi e Damon. Una delle conclusioni [122] più evidenti e appunto che esiste una stretta relazione tra il buon lavoro e l'etica.³⁴

In riferimento ai processi educativi che avvengono nelle istituzioni scolastiche o nelle strutture formative, A.W. Müller, tenendo conto delle categorie aristoteliche *praxis* e *poiesis*, distingue tra processi di formazione (*Bildung*) e di istruzione (*Ausbildung*).³⁵ Con l'insegnamento, la scuola e i centri di formazione professionale contribuiscono ugualmente a entrambe: sia alla formazione che all'istruzione degli studenti, e così, anche al pieno sviluppo e al compimento della persona (ingl. *flourishing*). Secondo Müller, la *Bildung* mira a formare l'orientamento e la stabilità della volontà della persona, cioè le strutture del carattere e le strutture motivazionali. La *Ausbildung*, in un certo grado, ha una qualifica strumentale. Essa, insieme con la formazione professionale, è orientata a sostenere la persona nell'acquisire competenze per essere in grado di agire e di fare le cose.³⁶

In prospettiva di concetti e di teorie riportate sopra risulta più chiaro, perché nel primo paragrafo, nel contesto dell'educazione alla cittadinanza, abbiamo delineato la preoccupazione di don Bosco per lo sviluppo integrale della persona, sia dal punto di vista umano che quello professionale. Diventa anche più evidente, come il suo impegno educativo superava solo l'interesse per quelli che si trovavano nelle sue istituzioni educative, e riguardava anche il bene della società intera. Questo aspetto è stato sottolineato fortemente da vari relatori al Congresso Storico Salesiano, svoltosi proprio nel mese di novembre del 2014 a Roma in occasione del bicentenario della nascita di don Bosco.³⁷

2.3. Principio narrativo

Giuseppe Ramello, recensore della *Storia ecclesiastica* scritta da don Bosco, così intuisce il suo metodo e lo scopo prefisso: «Convinto egli del gran [123] principio educativo, doversi cioè illuminare la mente per rendere buono il cuore, tutta aggiro la narrazione su questo

³³ Cfr. D. L. SHIELDS, *Character as the aim of education*, in *Phi Delta Kappan*, 92 (2011), pp. 48-53; J. TORNEY-PUTRA, S. VERMEER-LOPEZ, *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators*, Denver, Education Commission of the States and National Center for Learning and Citizenship, 2006.

³⁴ Cfr. H. GARDNER. – M. CSIKSZENTMIHALYI – W. DAMON, *Good Work: When excellence and ethics meet*, New York, Basic Books, 2001.

³⁵ A. W. MULLER, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Heusenstamm, Ontos Verlag, 2008, pp. 183-184.

³⁶ *Ibid.*, pp. 188-189.

³⁷ Cfr. Atti (in preparazione), *Sviluppo del carisma di don Bosco fino alla metà del secolo XX*, Congresso Internazionale di storia salesiana, Roma, 19 – 23 novembre 2014.

perno».³⁸ Don Bosco stesso incluse poi questa indovinata espressione nella *Prefazione* del suo altro libro sulla catechesi narrativa, la *Storia sacra*: «In ogni pagina ebbi sempre fisso quel principio: illuminare la mente per rendere buono il cuore».³⁹ Nella prospettiva di queste espressioni bisogna leggere tutta l'attività editoriale di don Bosco. Essa comprendeva una quantità innumerevole di lettere, riviste, libri, biografie e altri scritti. Anche se è evidente la strumentalizzazione educativa di queste opere, esse costituiscono una testimonianza della consapevolezza di don Bosco circa il potenziale educativo e formativo che le forme narrative rappresentano.⁴⁰

La pedagogia odierna però deve lasciarsi guidare dal *principio della narrativa* non solo riguardo alla forma tradizionale dei testi. Deve studiare anche tutto il potenziale, sia positivo che negativo, che portano con sé le nuove tecnologie, sia dal punto di vista di accesso alle infinite fonti, che dal punto di vista della comunicazione e di produzione di conoscenze e di informazioni. Esse portano sempre e in modo immutabile certi significati e valori. Sarebbero da studiare quindi i significati delle accezioni, come, ad esempio, *nativi digitali*⁴¹ o *un nuovo continente digitale*.⁴² Nella loro luce sarebbe da ripensare il significato della nuova cittadinanza, nella realtà in cui le frontiere politiche non costituiscono più barriere per le relazioni interpersonali e scambi culturali. In questo mondo, che sembra essere sottoposto ai rapidi cambiamenti sociali, tecnologici e assiologici, tanto di più rimane attuale la [124] prospettiva di MacIntyre circa la necessità di garantire al soggetto una unità narrativa nel corso di sviluppo della propria identità. Rimane attuale la sua affermazione circa il *telos*, che non è mai determinato in partenza, ma il cui ruolo è conferire comunque l'unità alla vita.⁴³

Varie forme letterarie e dell'arte, che fanno parte naturale dei percorsi scolastici, possono fornire ricche risorse con significati di natura normativa, morale e culturale. Non solo Aristotele sottolineava il loro significato educativo, ma anche autori recenti, come MacIntyre, Bruner, Ricoeur, mettono in rilievo il potenziale della narrativa in vista di una maggiore comprensione, sia di se stessi che dell'agire individuale e sociale. Esse costituiscono una risorsa importante per l'acquisizione della saggezza pratica che si caratterizza per un insieme di conoscenze che sono portatori di senso, di significato e di concreta attualizzazione. I significati inclusi nelle forme narrative, essendo sempre incarnate in una qualche storia reale o immaginativa, non si caratterizzano di quell'astrattezza, di cui si caratterizzano i vecchi principi normativi, che per gli educandi in varie fasi di sviluppo possono rappresentare anche un ostacolo significativo per

³⁸ G. RAMELLO, *L'educatore Primario. Giornale d'educazione ed istruzione elementare*, 1 (1845) N° 34, 10 dicembre, p. 575, cit. in: P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. I, Roma, LAS, 22003, p. 209.

³⁹ G. BOSCO, *Storia sacra per uso delle scuole unita ad ogni stato di persone...* Torino, tip. Paravia e comp. 1847, p. 7, OE III 7, cit. in: P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. I, Roma, LAS, 22003, p. 209.

⁴⁰ Circa il ruolo pedagogico delle biografie, ad esempio, si può leggere in: P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. I, Roma, LAS, 22003, p. 548-552.

⁴¹ P. C. RIVOLTELLA, *Nativi digitali, media e nuove tecnologie*, in G. CHIOSSO, *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2009, pp. 87-105.

⁴² BENEDETTO XVI, Messaggio per la XLIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali. *Nuove tecnologie, nuove relazioni. Promuovere una cultura di rispetto, di dialogo, di amicizia*, Domenica, 24 maggio 2009.

⁴³ Cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op cit., p. 219.

trovare motivazione e interesse per impegnarsi personalmente. Non senza significato sono qui anche le emozioni che accompagnano l'interazione e l'impegno personale con le storie lette o osservate.

3. *Conclusioni*

Affermando che la prospettiva dell'educazione del carattere può essere valorizzata nei processi dell'educazione alla cittadinanza, bisogna comunque notare che le basi teoriche e le prospettive pratiche di questi due concetti non si sovrappongono idealmente e non possono essere considerate come due nomi degli stessi processi educativi. Mentre l'educazione del carattere si concentra maggiormente sui concetti morali, anche se in prospettiva sia personale che sociale, l'educazione alla cittadinanza sottolinea le conoscenze e gli atteggiamenti nella prospettiva dei processi di vita pubblica, politica e governativa. Mentre l'educazione del carattere accentua di più la morale nella prospettiva personale, l'educazione alla cittadinanza si interessa di più della morale nella prospettiva pubblica. Comunque, tutte e due sono [125]ressate allo sviluppo delle qualità e delle competenze delle persone che sono necessarie per una responsabile e pacifica convivenza nelle moderne società democratiche, pluralistiche e interculturali.

Nel presente saggio abbiamo evidenziato, quanto le idee originali di don Bosco, sviluppate e realizzate poi in varie parti del mondo, anche se espresse in termini diversi, possono essere attuali anche oggi e possono dare orientamento agli educatori nel loro impegno per il bene delle persone e delle società. In maniera precisa lo ha constatato nel 1997 don Juan Vecchi, precedente Rettor Maggiore della Congregazione Salesiana: «Le povertà e l'emarginazione non sono un fenomeno puramente economico, ma una realtà che tocca la coscienza delle persone e sfida la mentalità della società. L'educazione è dunque un elemento fondamentale per la loro prevenzione e per il loro superamento ed è pure il contributo più specifico ed originale che, come salesiani, possiamo dare».⁴⁴ In questo contesto, la prospettiva teorica dell'educazione del carattere può offrire alla pedagogia salesiana un contributo interessante. Può aiutare a definire dei principi orientativi per quanti intendono continuare oggi la tradizione salesiana originaria dell'educazione alla cittadinanza nelle società moderne. [126]

⁴⁴ J. E. VECCHI, *Si commosse per loro (Mc 6,34)*, in «Atti del Consiglio Generale», 359 (1997), pp. 29-30.