

Stare al mondo tra doveri e diritti

GIORGIO CHIOSSO¹

Il declino del senso del dovere

È percezione diffusa che la stagione dei doveri sia oggi in declino e che la rivendicazione dei diritti aspiri ad ampliare la sua area di dominio fino, nei casi più estremi, ad appannare il concetto stesso di dovere. La tesi che vorrei portare all'attenzione del lettore – circoscritta agli aspetti che riguardano la questione educativa – è molto semplice, ispirata alla banale constatazione che deriva dalla osservazione della realtà: se non si cerca – e si trova – un punto di equilibrio tra doveri e diritti l'educazione rischia di ondeggiare pericolosamente tra autoritarismo, libertarismo o indifferentismo etico.

Per molto tempo l'educazione è stata il regno del «dover essere» e la pedagogia ha rappresentato lo strumento, più o meno efficace, più o meno consapevole, attraverso cui genitori e maestri si impegnavano a inquadrare in nome della sacralità del dovere i rispettivi figli ed allievi nelle regole sociali e negli obblighi del proprio stato, non escludendo purtroppo dalla loro azione anche le maniere forti come, per esempio, le punizioni corporali e le umiliazioni psicologiche. Se le prime – sia detto incidentalmente – sono per fortuna in ribasso (ma è bene ricordare che fino a meno di un secolo fa erano considerate da gran parte delle famiglie e degli educatori non solo accettabili, ma addirittura utili o per lo meno in certe situazioni inevitabili), le seconde purtroppo costituiscono un fenomeno tuttora ampiamente diffuso.

Il momento della massima espansione della moderna elaborazione teorica del dovere in quanto obbligo che scaturisce da una esigenza esterna alla persona e, in quanto tale inderogabilmente vincolante, va individuato nel positivismo ottocentesco. L'esempio più significativo e autorevole si trova nella riflessione del sociologo e pedagogista francese Émile Durkheim. Secondo la sua analisi la sicurezza e la prosperità di una società dipendono dall'innalzamento l'individuo al di sopra di sé stesso, conformandolo all'ideale espresso dalla coscienza collettiva e sistemandolo, di conseguenza, in nome del dovere/obbligo, nel ruolo più adatto al mantenimento dell'ordine complessivo. Senza ordine niente sopravvive e la società, in quanto espressione di un ordine, è un fenomeno morale.

¹ Università di Torino.

Lo spirito di disciplina, prosegue Durkheim, costituisce perciò il primo elemento della morale e, quindi, dell'educazione. Tutte le azioni devono rispettare delle regole; le regole assicurano, a loro volta, una forte stabilità; la stabilità è un bene, perché senza ordine non c'è progresso; il complesso delle regole è sottratto all'arbitrio del singolo e gode dell'autorità per imporsi alla collettività in quanto finalizzato al mantenimento dell'ordine e alla formazione di buone abitudini.

Senza spirito di disciplina non possono maturare gli altri due valori base in cui si congiungono sacralità e moralità e cioè l'attaccamento ai gruppi sociali (ovvero il sentimento di lealtà) e l'autonomia della volontà (posta nella piena adesione agli imperativi morali in quanto basati su ragioni sociali che si impongono all'individuo), cioè due ideali laici che lo studioso francese pone a fondamento dell'etica personale e collettiva.

L'egemonia della pedagogia centrata sul «dover essere» è stata, di volta in volta, temperata da altri atteggiamenti educativi allo scopo di evitare che il dovere/obbligo finisse per collocarsi entro un contesto esageratamente autoritario e in definitiva odioso e talora controproducente. Chi scorre la storia dell'educazione scopre che gli esempi non mancano: l'importanza assegnata all'affetto familiare (Silvio Antoniano, Heinrich Pestalozzi), i vantaggi acquisiti in termini di prestigio e riconoscimenti sociali (John Locke), la valorizzazione dell'azione preventiva (don Bosco), senza tuttavia riuscire a intaccarne l'impostazione. Neppure *l'Emilio* di Jean-Jacques Rousseau riuscì, per il momento, a invertire la tendenza dominante nella società sette-ottocentesca. Soltanto a partire dai primi anni del Novecento – e non senza ripensamenti e ricadute dolorose – basta far cenno ai totalitarismi della prima parte del secolo e alle pedagogie ad essi subalterne – il dominio incontrastato del «dover essere» cominciò a dare qualche segno di graduale cedimento e cominciò ad essere ammesso il principio dell'infanzia a vivere in piena libertà questa prima e decisiva fase della vita e a veder riconosciuti i suoi peculiari diritti.

La cavalcata dei diritti

Per spiegare questa importante transizione culturale occorre rivolgere lo sguardo in varie direzioni. Molteplici furono infatti gli affluenti culturali che animarono quella che poi Maria Montessori avrebbe definito «la scoperta del bambino» e dei suoi diritti: la denuncia della povertà e dell'indifferenza verso l'infanzia in grandi opere letterarie, la ripresa del motivo romantico della persistenza del «fanciullino» nell'adulto (da Pascoli a Proust); il rilancio della pedagogia di Rousseau tra Ginevra e Bruxelles (Claparède, Piaget e Decroly),

le esperienze delle «scuole nuove», l'attenzione riservata all'educazione degli anormali, la fortuna arrisa alle scuole della Montessori, le novità provenienti d'Oltreoceano, da Dewey a Mark Twain. E ancora: l'emergere con la psicanalisi di un'idea di infanzia più complessa di quella descritta dall'ottimismo rousseauiano, nascosta nella memoria e reperibile nel *setting* terapeutico: non più un bambino condizionato da un peccato originale, o «naturalmente buono» o una *tabula rasa*, ma un soggetto dall'esperienza interiore densa di conflitti, di pulsioni e di emozioni.

Da questo crogiuolo di sollecitazioni si è gradualmente fatta strada una percezione dell'infanzia e dell'età giovanile alquanto diversa dal passato, stagioni della vita non solo da disciplinare e da educare al senso del dovere, ma da valorizzare e potenziare sia sotto il profilo cognitivo sia sul piano della dimensione creativa ed affettiva, all'insegna del riconoscimento della specificità dell'età infantile e adolescenziale. Dopo la Seconda guerra mondiale questo fenomeno si è vistosamente moltiplicato e trasmigrato dalle riflessioni degli studiosi alla vita quotidiana, fino a essere raccolto nelle sedi istituzionali: come è noto nel 1989 – al termine di un complesso iter – fu approvata dalle Nazioni Unite la Convenzione sui diritti del fanciullo.

L'emergere di questa nuova percezione si è via via rafforzata, nel nostro paese – e in genere nel mondo occidentale dietro la *american way of life* – a partire dagli anni del benessere ('60-'70), ed è stata gradualmente affiancata, specialmente nelle aree economicamente più avanzate e meno legate alle consuetudini tradizionali, da situazioni che hanno avuto importanti conseguenze: sul piano familiare il maggiore investimento emotivo-affettivo dei genitori in presenza di famiglie con sempre meno figli e in ambito economico lo sfruttamento del bambino come un avido consumatore.

Non vanno sottovalutati due altri fenomeni: la divulgazione (purtroppo spesso in forme banalizzanti) delle teorie libertarie di psicologi e medici come, per esempio, Benjamin Spock, Marcello Bernardi, John Bowlby, Françoise Dolto che hanno talora accresciuto esageratamente i diritti dell'età infantile rispetto alle regole della vita adulta e la crescente tendenza – già denunciata nel 1978 da Christopher Lasch nel suo saggio *La cultura del narcisismo* – della delega educativa esercitata dalle famiglie ad altre istituzioni e ad altre figure educative e/o meramente assistenziali (gli insegnanti, gli animatori sportivi e ricreativi, ecc.). Questo stile di vita ha prodotto l'indebolimento della presenza familiare nella vita di bambini e ragazzi con il conseguente raffreddamento del punto di raccordo tra senso del dovere e riconoscimento del diritto agevolato dal contesto affettivo in cui esso è disposto.

Attraverso piccoli e talora impercettibili passaggi si è così transitati dalla centralità o addirittura dall'egemonia educativa del principio del dovere alla ri-

definizione di spazi sempre più ampi di indipendenza e di autoformazione rivendicata e riconosciuta al mondo giovanile. Questa transizione è stata agevolata dallo sbiadimento del principio di autorità educativa (vista dai suoi critici come un'insopportabile prevaricazione rispetto al diritto di «essere sé stessi» riconosciuto ai bambini e ai giovani, come se fosse possibile essere «essere sé stessi» indipendentemente dagli altri) e dal generale appannamento di una visione abbastanza condivisa dell'educazione rispetto alle consuetudini del passato (il passaggio di un patrimonio morale e culturale da una generazione all'altra) e, secondo alcuni, ormai da ridurre a un semplice spazio di esperienze nomadiche.

Così, se fino a pochi decenni orsono per equilibrare l'educazione delle persone tra senso del dovere e riconoscimento dei diritti propri dell'età giovanile, bisognava spingere l'acceleratore in questa seconda direzione (il momento culminante può essere collocato nella stagione dei movimenti di protesta tra gli anni '60 e '70), da qualche tempo la situazione si è ribaltata: l'impiego dell'espressione dovere è sempre più rara e desueta (al massimo viene associata alla competizione professionale e alla meritocrazia), confinata entro un ambito spregiativamente definito «moralistico», mentre ha guadagnato spazio la rivendicazione sempre più estesa dei diritti, sia quelli più banali legati alla vita quotidiana familiare, scolastica e soprattutto all'utilizzo del tempo libero, sia quelli ben più impegnativi che già i bambini e con maggior forza i giovani ritengono loro propri (come, ad esempio, il diritto alla scelta del proprio stile di vita).

Nel riproporre il tema del dovere nell'educazione al tempo di quelle che sono state definite «le passioni tristi» (Benasayag, 2013) e da altri l'epoca dell'«*o-spite inquietante*», ovvero il nichilismo come esperienza significativa della vita giovanile (Galimberti, 2008), bisogna sfuggire al rischio di continuare a pensarlo come in passato e cioè come a un vincolo dettato da una autorità superiore necessario per garantire l'unità ed omogeneità di una società nella quale occorre (e forse occorre) regolare l'individualismo sfrenato.

Oltre il dovere esteriore

Se andiamo, invece, a fondo della nozione di dovere e ci liberiamo della sua ombra esteriormente obbligante c'è modo di averne una visione più positiva e realmente «umana» (e non solo sociale) collocata nella dimensione più intima della persona umana e cioè nella sua coscienza. Visto in questa prospettiva – e cioè nella prospettiva della formazione della identità etica della persona – il senso del dovere perde la sua forza di obbligo esterno e può essere considerato addirittura il pilastro della libertà.

Questo concetto è presentato in modo chiaro ed efficace in un saggio di Maurizio Viroli, docente di Teoria politica nell'Università Princeton, dal titolo *L'Italia dei doveri* da cui traggio qualche utile citazione: «Sentire un dovere vuol dire ritenere giusto o ingiusto fare o non fare. È la nostra coscienza, non gli altri o lo Stato a considerare giusta una determinata azione, e dunque avvertiamo il dovere di compierla, o ingiusta, e dunque avvertiamo il dovere di astenerci dal compierla». Il dovere non può essere imposto né comandato, né stimolato con la promessa di un premio o la minaccia di una sanzione.

«Soltanto noi, prosegue Viroli, possiamo imporci un dovere o, per usare un linguaggio più classico, solo la nostra coscienza può comandarci il dovere». Grazie al dovere l'individuo diventa «padrone di sé o almeno nella sua vita interiore e... intimamente libero sa esserlo anche nei rapporti con gli altri e con il potere politico». Ma c'è di più: anziché pensare doveri e diritti in contrapposizione proprio «il senso del dovere è il più prezioso alleato dei diritti, anzi necessario, visto che senza doveri i diritti si trasformano in privilegi odiosi o diventano del tutto illusori» (2008, p. 12 e 26).

Conseguentemente possiamo dire, scomodando Kant, che la morale non è la dottrina che ci insegna come dobbiamo agire per vivere nel giusto (il piano della legalità), ma come essere degni della nostra umanità (piano della moralità). La dignità dell'uomo affonda infatti nella coerenza interiore, presupposto essenziale di ogni comportamento virtuoso, di ogni azione, la cui forza non sta nella conformità alla legge esterna, alle convenzioni, ai precetti religiosi, ma unicamente alla norma il cui fondamento è nella ragione.

Non vorrei dare a questa breve nota una intonazione troppo teorica, anche se è indispensabile un minimo di fondamento per spiegare, nel nostro caso, le condizioni perché sia possibile oggi riprendere il discorso sul dovere senza, con questo, menomare i diritti e senza cadere nel moralismo. Chi è in quotidiano contatto con ragazzi sa per diretta esperienza come sia difficile tessere i fili del discorso morale in un mondo che non ha più «una moralità» ed ha perciò diritto di chiedere al pedagogo qualche concreta pista di lavoro e non solo la descrizione di un mondo come «potrebbe essere».

■ Quattro (possibili) piste di lavoro

La prima riguarda l'importanza della relazione interpersonale che Rogers indicherebbe come «autentica» e che possiamo definire come *vicinanza e partecipazione dell'adulto all'impresa educativa*. Non «fai come ti dico», ma «fai con me»: stare vicini vuol dire condividere la fatica di crescere, sapendo trovare il modo di «parlare al cuore». Questa è una espressione che ricorre in tutta la tradi-

zione educativa cristiana: significa saper entrare nell'interiorità dell'altro senza l'intrusività dell'adulto invadente come insegnano la gioiosità di Filippo Neri, l'amorevolezza di don Bosco, la sapienza di Antonio Rosmini.

Non è vero che i ragazzi e i giovani non vogliono più saperne di adulti: è che spesso gli adulti non si occupano dei ragazzi e dei giovani, presi come sono da sé stessi, sempre pronti a parcheggiare i figli da qualche parte: con le tate, con i nonni, presso gli educatori degli spazi ricreativi, soprattutto lasciati a sé stessi con uno *smartphone* in mano. Ma ancor più molti adulti anagrafici non lo sono dal punto di vista esistenziale perché rincorrono una giovinezza perenne, non si assumono le loro responsabilità, preferiscono il compromesso di bassa qualità alla leale e coraggiosa difesa delle proprie convinzioni, spesso desiderosi di annegarsi nella virtualità piuttosto che accettare la quotidianità.

La sincerità è molto più attraente della sicurezza: è importante raccontare agli altri le ragioni che mi convincono a credere, ma anche parlare dei dubbi e delle perplessità. Ciò significa mettersi accanto all'altro e cercare insieme la verità. Certamente, io posso dare molto; ma anche gli altri possono insegnarmi molto.

Il secondo punto riguarda l'attenzione verso *la formazione del carattere degli allievi*. Fino a qualche decennio orsono questo tema costituiva un motivo pedagogico centrale, ora è un argomento su cui poco si riflette. Siamo di fronte a una generazione di bambini e adolescenti molto più fragili e smarriti rispetto al passato. Le ragioni di questa fragilità (rinvio alle molte e interessanti osservazioni di Anna Marina Mariani raccolte nel volume *Fragilità*, 2009) sono tante. I bambini e i ragazzi sono sottoposti a una pressione psicologica fortissima dietro le spinte e le aspettative degli adulti, spesso smisurate. E poi ci sono i messaggi veicolati dai grandi *media*, le suggestioni dei *social*, i modelli proposti dal consumismo, la confusione tra ciò che conta realmente e ciò che è effimero, la precoce introduzione alla vita sessuale, le conseguenze del Covid.

Occuparsi della formazione del carattere significa accompagnare bambini e ragazzi ad avere la consapevolezza che siamo tutti chiamati – adulti e non – a rispondere delle nostre azioni. Questo processo avviene attraverso la maturazione della responsabilità personale, un processo lungo, complesso e sempre esposto allo scacco. Quello che don Giussani interpretava come «il rischio educativo».

Diventare responsabili è frutto di una conquista che comincia dalla scuola dell'infanzia. È attraverso l'interiorizzazione della norma morale che si definisce la libertà dell'uomo consapevole di sé che si svolge nel continuo confronto con la realtà nella quale si trova e non con un mondo che non esiste se non nel desiderio o nella virtualità.

Il terzo passaggio riguarda *il valore educativo del lavoro ben fatto*. Non basta fare, occorre fare bene e cioè con precisione, ordine mentale e senso della disci-

plina. Nella società dell'immagine e della comunicazione totale la restituzione in termini personali del lavoro ben fatto costituisce un aspetto che rischia di apparire un po' *retrò*. Ciò che oggi contano sono altri parametri: l'apparenza esteriore, il successo acchiappato a qualunque costo, la visibilità mediatica, l'esibizione dei vestiti griffati.

Nel concetto del lavoro ben fatto stanno invece grandi virtù pedagogiche: l'individuazione di un preciso scopo da raggiungere, la mobilitazione delle capacità personali, la messa alla prova delle proprie potenzialità, l'accompagnamento dell'insegnante o dell'educatore attraverso il sostegno e l'incoraggiamento, e infine la correzione e la valutazione e cioè il confronto con il maestro esperto, la possibilità di migliorare e il piacere del lavoro compiuto.

Concludo con un'ultima suggestione, la *condivisione solidale*. Di fronte all'individualismo e al relativismo del nostro tempo è difficile non solo promuovere il senso del dovere, ma anche veicolare l'importanza della tradizione e cioè del patrimonio che ci è donato gratuitamente, di cui noi facciamo uso e che siamo chiamati a reinventare per renderne il nucleo portante sempre attuale e vivo. Spesso la nozione di tradizione è purtroppo confusa con quella di tradizionalismo che consiste nella tentazione di imbalsamare il passato e nella rinuncia a reinterpretare alla luce delle sfide della realtà i valori propri della tradizione.

Senza la memoria del passato non andiamo lontano perché perdiamo il senso delle nostre radici e diventiamo cittadini apolidi di un mondo sconosciuto.

Un primo significato della nozione di condivisione solidale sta dunque nella consapevolezza di vivere una storia (familiare, sociale, politica) di cui siamo parte. Sapere «chi siamo» significa avere una identità piena, capace di dialogare e confrontarsi senza reticenze con quanti si riconoscono in tradizioni diverse dalla nostra, senza rinunciare a ciò che siamo stati e che siamo.

Ma c'è un secondo significato di condivisione non meno importante. Esso riguarda la partecipazione alla vita comune (il dovere di stare con gli altri, non subito ma accettato come una opportunità importante), il superamento dell'individualismo egocentrico (il bisogno di confrontare le nostre esperienze con quelli assonanti e quelle dissonanti), il superamento della virtualità per accostare la realtà nelle sue molteplici manifestazioni.

Bisogna perciò incoraggiare e sostenere quelle pratiche educative che, accanto al lavoro e all'impegno personale, prospettano la partecipazione a progetti comunitari, che attivano mentalità cooperative, favoriscono il superamento delle logiche esasperatamente competitive e aiutano a stabilire un rapporto reale tra le persone e non solo, o principalmente, mediato dalla rete telematica. Nessun *social* è in grado di sostituire la ricchezza dell'incontro umano.

All'inizio di questo scritto osservavo che, se non si riesce a trovare un punto di mediazione tra diritti e dovere non si va da nessuna parte e neppure – ag-

giungo ora – se ci si limita a proporre soltanto – spesso in forme un po' rituali – l'ora di legalità e di cittadinanza, benemerite iniziative che però difficilmente riescono a formare da sole la coscienza del dovere in un mondo che spesso celebra l'abilità dei furbi. Diritti e doveri sono in realtà le due facce di una medesima medaglia: le vie attraverso cui si promuove nella persona che cresce la riflessione sul suo «stare al mondo», sul «suo governo di sé», come ha scritto Salvatore Natoli, «necessario e possibile» (2008).