

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

**SCUOLA INTERNAZIONALE DI DOTTORATO DI RICERCA IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO.**

CICLO XXVII



**DEMOCRAZIA ED EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA.
IL RUOLO DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE.**

Supervisore

Chiar.mo Prof. Giuseppe Bertagna

Tesi di Dottorato di Ricerca

Silvia Annamaria Scandurra

Anno Accademico 2013/2014

Sommario

INTRODUZIONE.....	5
PARTE I. LA DEMOCRAZIA: FORME STORICHE DI UN CONCETTO	12
1.1 La democrazia nel mondo classico.	12
1.1.1 Crisi del sistema democratico ateniese e ricerca di una rinnovata <i>eunomia</i>	16
1.2 L’ethos democratico e la ricerca di una rinnovata <i>eunomia</i>	19
PARTE II. EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA.....	29
2.1 Educazione ed educabilità.....	32
2.1.1 L’educazione tra <i>phronesis</i> e <i>utopia</i>	37
2.2 Classici a confronto.....	43
2.3 Progettare l’educazione pensando l’uomo: J.J. Rousseau.....	45
2.3.1 Dall’educazione naturale all’educazione positiva.....	51
2.4 Progettare l’educazione pensando il cittadino: J. Dewey.....	57
2.5 Il ruolo della scuola per la democrazia.....	64
PARTE III. L’EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA NEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO	71
3.1 Breve ricostruzione storica del diritto scolastico nell’ordinamento giuridico italiano.....	72
3.1.1 Dai Programmi Washburne all’Autonomia.....	78
3.1.2 Dalla Riforma Moratti alla <i>Buona Scuola</i> di Renzi.	89
3.2 Educazione, democrazia e cittadinanza: quattro paradigmi didattici.....	99
3.2.1 Educazione civica.....	103
3.2.2 Educazione alla convivenza democratica.....	107
3.2.3 Educazione alla convivenza civile.	111
3.2.4 Cittadinanza e Costituzione.....	123

PARTE IV: DIMENSIONE EUROPEA	132
4.1 Educazione alla cittadinanza in Europa.	134
4.2 Indicazioni e Raccomandazioni europee.....	136
4.3 Politiche di educazione alla cittadinanza democratica nella Comunità Europea.	151
CONCLUSIONI.....	169
BIBLIOGRAFIA DEI TESTI CONSULTATI.....	173
SITOGRAFIA.....	194

INTRODUZIONE

Il termine democrazia è stato spesso applicato tanto al mondo antico quanto a quello moderno secondo un principio di *univocità concettuale*¹ ma «non esiste un *idealtypus* di democrazia, un modello ideale e preciso di organizzazione democratica, se non nel senso lato che la democrazia non è e non può essere “autocrazia”, non può comportare nemmeno per implicito la soggezione di un popolo ad un *déspota*, ad una famiglia, a una casta, insomma ad un elemento umano che sia chiuso in se stesso, o accessibile solo a chi esso stesso voglia, e che non sia in alcun modo controllabile dal popolo [...] La democrazia non è la migliore forma di governo [...] e non è nemmeno la forma di governo peggiore. La democrazia è la democrazia, una struttura giuridica né buona né cattiva, così come né buono né cattivo è il diritto, l’ordinamento della comunità. Sta alla politica utilizzarla volgendola al bene, o suggerire al diritto un’altra struttura di governo, se vi è, la quale, nell’interesse di tutta la comunità sembri politicamente preferibile».²

Consapevoli della ricchezza semantica insita nel concetto di democrazia, nella prima parte di questo lavoro di ricerca, rifletteremo sull’effetto che l’*ethos* democratico può produrre sulla determinazione di eventi storici e quanto possa essere da questi modificato.³ Punto di partenza della nostra riflessione sarà il *mito di Atene* racchiuso nell’epitafio di Pericle per i caduti ateniesi nel primo anno di guerra del Peloponneso considerato una sorta di manifesto politico della democrazia greca. Il modello di organizzazione politica presentato da Pericle riconosce la democrazia come metodo procedurale atto a garantire che le decisioni pubbliche siano espressione diretta della volontà della maggioranza. L’attuale condizione della democrazia dimostra che la dimensione formale e procedurale, per quanto importante, non può esser considerata condizione necessaria e sufficiente della democrazia. Essa infatti richiede non solo il rispetto formale della procedura ma anche che il potere legislativo sia giuridicamente disciplinato e vincolato al rispetto di specifiche norme che tutelino quei diritti ritenuti fondamentali. Il rispetto della correttezza della procedura formale, non garantisce infatti

¹ E. Greblo, *Democrazia*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 24-25.

² A. Guarino, *La democrazia a Roma*, Liguori, Napoli 1979, pp. 97, 21-22.

³ Barberis afferma che «oltre a immunizzare dalla pretesa che una parola possa avere qualsiasi significato, la storia lessicale e concettuale preserva da molti equivoci correnti: non solo dalla fallacia storiografica chiamata anacronismo, o fallacia di anticipazione, ma anche da quell’autentico errore filosofico che consiste nello scambiare i *nostri* concetti – le regole d’uso o convenzioni linguistiche proprie delle lingue parlate nell’Occidente contemporaneo – per categorie universali ed eterne». M. Barberis, *Libertà*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 8.

che le decisioni prese abbiano una sostanza democratica e un valore di giustizia; solo il riferimento alla tutela di diritti fondamentali assunti come vincolo della stessa legislazione positiva, può garantire la dimensione *sostanziale* della democrazia. Per cogliere le implicazioni etiche e deontologiche della democrazia, intesa come concetto etico, morale, giuridico e politico, occorre dunque andare oltre l'interpretazione formale e spostare la riflessione sul più ampio piano sociale e, utilizzando le categorie proprie delle riflessioni filosofiche tipiche del giusnaturalismo e del giuspositivismo, chiarire il rapporto esistente tra uomo-persona e cittadino, tra diritto naturale e diritto positivo per giungere alla legittimazione del paradigma costituzionale assunto come garanzia di tutela dei diritti sociali e politici e dell'intero sistema di regole sul quale la democrazia deve fondarsi. La tesi qui sostenuta è che proprio il costituzionalismo rappresenta una sorta di sintesi filosofica atta a garantire l'inveramento della democrazia formale nella democrazia sostanziale, quella cioè che, come sostiene Nussbaum, rimuove gli ostacoli che impediscono lo sviluppo della persona e la sua effettiva partecipazione attiva e responsabile alle scelte della società.

La riflessione pedagogica in quanto sapere che analizza e orienta la costante tensione tra valori particolari e universali, deve confrontarsi con le possibilità di costruzione della democrazia non solo come problema politico, ma come dimensione metapolitica in vista della attuazione del bene comune.⁴ La democrazia però, intesa come sistema che persegue l'equilibrio tra aspirazioni individuali e valori collettivi, vive in "condizioni di perenne insicurezza"⁵, per tale motivo, non può far a meno di una *educazione* che, avviando un circolo di reciprocità dialettica tra l'uomo e la società, formi un'opinione pubblica consapevole, libera e responsabile necessaria per consolidare e perfezionare la democrazia stessa. Il rapporto tra l'educazione e la democrazia si fonda su un complesso intreccio tra attività conoscitiva e dimensione etico-politica, tra educazione,

⁴ Mortari, L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

⁵ Zagrebelsky spiega che il relativismo in democrazia può esser inteso secondo un'accezione sia positiva che negativa, a seconda delle condizioni in cui è assunto. Se l'affermazione dell'esistenza di valori individuali «da considerarsi relativi a coloro che li propugnano e, nella loro varietà, tutti ugualmente legittimi», è intesa come necessità di determinare un sistema che si faccia garante della loro difesa, allora il relativismo diviene la condizione di salvaguardia e tutela delle specificità di ognuno. Al contrario, il relativismo degenera nel nichilismo e nello scetticismo, nel momento in cui, riconoscendo indifferentemente i valori di tutti, determina una morale egoistica ed utilitaristica del soggetto in cui «una cosa vale l'altra [...], nulla ha un valore» G. Zagrebelsky *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino 2007 pp. 15-16. Per un approfondimento del tema si veda: G. Sartori, *Democrazia e definizioni*, Il Mulino, Bologna 1957; *Id*, *Democrazia. Cosa è*, Rizzoli, Milano 2007; L. Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2006; G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Einaudi, Torino 2007, G. Napolitano, G. Zagrebelsky, *L'esercizio della democrazia*, Codice Edizioni, Torino 2010.

persona e Stato. Il rapporto tra individuo e società è il fondamento di qualunque discorso educativo; analizzando diacronicamente la storia dei movimenti pedagogici, è infatti possibile vedere come da sempre la riflessione sull'educazione sia stata interessata a definire le condizioni attraverso cui può realizzarsi l'inclusione o la partecipazione dell'uomo nella società di appartenenza. Affermato che per restituire senso e significato alla democrazia occorre ripensare la relazione educazione-uomo-Stato e le modalità di partecipazione del singolo alla vita pubblica, nella seconda parte di questo lavoro, si analizzeranno due paradigmi ritenuti esemplificativi del diverso modo di intendere la priorità ontologica attribuita all'uomo o al cittadino, alla natura o alla cultura e le conseguenze pedagogiche derivanti da tali posizioni.

Rousseau, il primo autore da noi analizzato, considera la *natura* il fondamento ontologico che caratterizza e trascende l'uomo orientando il suo agire. Nella prospettiva del ginevrino educare l'uomo significa ricomporre l'unità della persona corrotta dalla società. La necessità di valorizzare la dimensione trascendentale⁶ dell'uomo giustifica, in termini pedagogici, la necessità di una progettazione personalistica dei processi educativi; la finalità profonda dell'educazione diviene la manifestazione dell'integralità dell'essere umano che, all'interno della comunità, realizza la propria essenza positiva e, agendo in modo autonomo e responsabile, costruisce relazioni etiche con gli altri uomini.

La stessa tensione dialettica tra soggetto e ambiente viene risolta nella prospettiva deweyana all'interno della *cultura* intesa come insieme delle idee, delle teorie, delle opere, delle concezioni politiche determinate dal particolare modo di produzione che sta alla base di ogni tipo di società. Educare significa, in tale prospettiva, diffondere lo spirito scientifico e i valori ad esso immanenti puntando sullo sviluppo individuale e sullo spirito di iniziativa e di indagine; significa progettare percorsi formativi individualizzati che garantiscano a tutti, in eguale misura, l'opportunità di accrescere e organizzare l'esperienza. Fine ultimo dell'impegno pedagogico deweyano è l'inserimento attivo e la partecipazione consapevole dell'individuo nel corpo sociale e civile esistente conferendo una direzione sociale all'azione individuale.

La consapevolezza che la promozione di un modello di cittadinanza democratica non è perseguibile solo attraverso strumenti giuridici, rimanda alla necessità di progettare specifici interventi educativi riconoscendo la scuola come luogo privilegiato di esercizio

⁶ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 117.

della democrazia. Per tale motivo, nella terza parte, la nostra attenzione si concentrerà sul ruolo del sistema educativo di istruzione e formazione. L'affermarsi della democrazia ha inciso profondamente sul ruolo della scuola intesa come luogo privilegiato ove favorire la risoluzione della democrazia formale in quella sostanziale. *L'educazione alla democrazia*, tema di cui ci occuperemo approfonditamente in questa sezione, si propone di contribuire a sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per la partecipazione attiva e critica del singolo alla vita democratica al fine di «passare dalla definizione di un'ipotesi etico-politica alla sua sperimentazione nella concretezza di una comunità civile e sociale».⁷ Educare alla democrazia, deve dunque esser inteso un complesso percorso trasversale e transdisciplinare che renda gli alunni partecipi di una rete di relazioni e di legami di interdipendenza all'interno di un contesto globale. Lo sviluppo di politiche educative, volte alla formazione di cittadini consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri e capaci di partecipare attivamente alla vita democratica sperimentata nelle stesse relazioni intersoggettive alle quali il soggetto prende parte, risponde dunque all'esigenza di fornire un sostegno ai processi di democratizzazione. Per chiarire la maturazione di tali processi, avvenuta in campo istituzionale in Italia, si procederà ad una ricostruzione storica delle indicazioni presenti nella nostra legislazione scolastica, finalizzate a definire il ruolo che il sistema educativo di istruzione e formazione riveste per la realizzazione di percorsi atti a favorire *l'educazione alla cittadinanza* e l'importanza che essa assume nel promuovere processi di democratizzazione.

Il primo modello di educazione alla cittadinanza proposto dalla legge Casati è quello della *educazione civica*, poi sostenuto nella successiva legge Coppino nel 1877, che prevedeva lo studio dell'ordinamento politico-istituzionale, dei principi costituzionali e dei fondamenti giuridici dello Stato. Nonostante le indicazioni di principio l'educazione civica non diverrà materia scolastica fino al 1958 quando, con il D.P.R. n.585/1958, il Ministero della Pubblica Istruzione, guidato da Aldo Moro, istituisce ufficialmente *l'educazione civica* nelle scuole secondarie. Normativamente il processo di rinnovamento culturale, pedagogico, metodologico e didattico della scuola italiana si completa con l'*Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria* disposta con il D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, promulgato dal Presidente della Repubblica Sandro Pertini, su proposta dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci e pubblicato nel S.O. alla G.

⁷ G. Chiosso, *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in: L. Caselli (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 62.

U. 29 marzo 1985, n. 76. Con tale provvedimento, caratterizzato da una impronta laica e una forte attenzione al pluralismo socio-culturale, l'*educazione civica* viene introdotta come disciplina di studio con la denominazione di *educazione alla convivenza democratica*. Radicale cambiamento nel modo di intendere l'educazione alla cittadinanza nell'ottica della educazione integrale della persona incentrata sui principi fondamentali della *Convivenza civile* si verifica nel 2003 con la Legge Delega n. 53 del Ministro Moratti. Il cambiamento terminologico testimonia l'intenzione del legislatore di ampliare l'orizzonte concettuale della *educazione civica* oltre i limiti giuridici e formali. Gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per l'educazione alla *Convivenza civile* obbediscono ai principi della sintesi e dell'ologramma: proprio il principio dell'ologrammaticità rappresenta, dal punto di vista educativo, l'attuazione del principio della personalizzazione dei processi di apprendimento-insegnamento, ed evidenzia il legame inscindibile esistente tra l'esercizio dell'etica e della morale personali e l'esercizio dell'etica e della morale comunitarie. Le premesse epistemologiche ed antropologiche della Legge 53/2003 implicano la necessità di superare una concezione centralistica e autoritaria dello Stato per accogliere e favorire una concezione orizzontale e sussidiaria che attribuisce priorità ontologica alla persona sul cittadino.⁸ L'attuazione della Riforma Moratti fu ostacolata dal cambio di legislatura e nel 2008 il Ministro Gelmini con la Legge n.169 del 30 ottobre 2008, avvia la sperimentazione di una nuova materia: *Cittadinanza e Costituzione*. Ancora una volta assistiamo, al cambiare della legislatura, ad una ridefinizione terminologica; nelle intenzioni del ministro, attraverso la nuova disciplina bisognava focalizzare l'attenzione sui *saperi* e sulle *competenze* utili a rinnovare la democrazia partecipativa, agita all'insegna dei valori indicati dalla Costituzione, della legalità e dell'etica della responsabilità.

Nella quarta ed ultima parte, attraverso una ricostruzione dei principali documenti europei si cercherà di capire come il tema dell'educazione alla cittadinanza è affrontato in termini ideali e pratici nei diversi paesi europei. La copiosa produzione di documenti delle Nazioni Unite, dell'UNESCO, dell'OMS, del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea, dimostra che, anche in ambito europeo, la scuola è investita di particolari responsabilità circa l'educazione alla democrazia. L'importanza dell'educazione per promuovere il pieno sviluppo della persona, il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali e la

⁸ G. Bertagna, *Scuola della convivenza civile o della cittadinanza?*, «Nuova Secondaria», n. 2, a. XXVI, 2008, p. 15.

promozione della convivenza democratica, trovano esplicito riferimento già nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, approvata e proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948. Dagli anni '50 agli anni '90 il dibattito europeo sarà incentrato sulla determinazione di un nuovo concetto di *cittadinanza* e sulla necessità di avviare programmi specifici finalizzati a riorganizzare il settore dell'istruzione.⁹ Nel 1994 la Conferenza generale dell'UNESCO ha emanato una *Dichiarazione sull'educazione alla pace, ai diritti dell'uomo e alla democrazia*, nella quale si afferma che «l'educazione deve sviluppare la capacità di riconoscere e di accettare i valori che esistono nella diversità degli individui, dei sessi, dei popoli, delle culture, e di sviluppare la capacità di comunicare, condividere e cooperare con l'altro». Negli anni successivi la formazione e l'istruzione, considerate elementi strategici per favorire la crescita, la competitività e l'occupazione, si affermano come improrogabili priorità del Consiglio d'Europa il quale, proponendosi gli obiettivi di aumentare la consapevolezza che l'educazione può e deve contribuire allo sviluppo della cittadinanza democratica e rafforzare la capacità degli Stati membri di fare dell'educazione alla cittadinanza democratica una priorità dei programmi educativi, ha proclamato il 2005 *Anno europeo della cittadinanza attraverso l'Istruzione*. La promozione della cittadinanza attiva¹⁰, dell'inclusione sociale e della solidarietà tra tutti i giovani è anche uno dei principali obiettivi dichiarati nella Strategia europea per la gioventù 2010-2018.¹¹

Passando dal piano programmatico ma ideale delle Raccomandazioni europee ed analizzando i *curricula* ufficiali prodotti dalle autorità scolastiche dei diversi paesi europei

⁹ Il concetto di cittadinanza cui si riferiscono le raccomandazioni europee va oltre il semplice rapporto legale tra individuo e Stato e si fonda sul rispetto di un insieme di valori comuni che fondano le società democratiche.

¹⁰ Nell' *EU Citizenship report* del 2010 si definisce che *cittadinanza attiva* significa in primo luogo coinvolgimento attivo dei cittadini come partecipazione alla vita delle loro comunità, e quindi alla democrazia, in termini di attività e processo decisionale. Nel documento si afferma che essa è una forma di «cittadinanza democratica basata sullo status legale dei cittadini e che include tutti gli aspetti della vita in una società democratica inerenti una vasta gamma di argomenti quali, tra gli altri, l'istruzione, la cultura, lo sviluppo sostenibile, la non discriminazione, l'inclusione delle minoranze etniche, la partecipazione alla società delle persone con disabilità, l'uguaglianza di genere compresa la pari rappresentanza di donne e uomini nel processo decisionale, ecc. [...] Una cittadinanza democratica che garantisce che i cittadini e le organizzazioni della società civile abbiano voce in capitolo nei processi deliberativi e decisionali delle politiche UE attraverso l'elezione dei loro rappresentanti al Parlamento europeo. [...] Una cittadinanza democratica che deve operare necessariamente anche a livello degli stati membri, di modo che le strutture per l'impegno dei cittadini siano accessibili e facciano parte dell'esperienza di ogni cittadino. [...] Una cittadinanza democratica che garantisce che tutti i cittadini possano partecipare alla vita delle loro comunità e alla definizione delle politiche pubbliche, [...] Affinché i cittadini si impegnino nello sviluppo delle politiche, bisogna che vengano messi in opera dei meccanismi efficienti per offrire informazioni ed educare in maniera diversificata ed obiettiva i cittadini».

¹¹ Decisione del Consiglio del 27 novembre 2009 su un quadro rinnovato di cooperazione europea in materia di gioventù (2010-2018), OJ C311, 19.12.2009.

ci rendiamo conto che non sempre la nozione di *cittadinanza* è definita in modo esplicito. Molti paesi traducono il concetto di cittadinanza con espressioni quali “partecipazione civica” (Lettonia, Romania), “attitudini civiche” o “coscienza civica” (Polonia), “impegno civico” (Romania) o ancora “diritti e doveri civici” (Germania, Lituania, Paesi Bassi, Regno Unito, Scozia) ricollegando, nonostante i fondamenti personalistici contenuti in molte delle Raccomandazioni analizzate, a questioni relative alla conoscenza dei diritti e dei doveri del cittadino ritenuta strumento adeguato per affermare e rafforzare la cultura democratica. Praticare la cittadinanza significa, invece, non soltanto conoscere diritti e doveri di cui si è titolari ma agire in modo responsabile, «si è veramente cittadini, [...] quando ci si sente solidali e responsabili. Solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione (affiliare, da filius, figlio), sentimento patriottico che dovrebbe essere coltivato in modo concentrico in ogni singolo Stato, in Europa, sulla Terra». ¹²

¹² E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000, p.75.

PARTE I. LA DEMOCRAZIA: FORME STORICHE DI UN CONCETTO

Il primo testo in cui compare, in forma indiretta, il termine *demokratia* è la tragedia di Eschilo *Le Supplici* (databile intorno al 463-2), nella quale Euripide, mettendo a confronto il regime democratico di Atene con la monarchia di Tebe, intende determinare quale fosse la migliore forma di governo. Il re di Atene valorizza l'importanza delle procedure democratiche per la buona gestione della cosa pubblica e afferma che la pratica democratica, fondata sulla rotazione e l'annualità delle cariche pubbliche, l'uguaglianza dei cittadini di fronte alla legge e la libertà di parola, è la forma di governo che meglio riesce a mediare tra gli *imperativi della politica* e le *esigenze personali*.¹³

1.1 La democrazia nel mondo classico.

Il modello politico democratico *nasce*, idealmente¹⁴, ad Atene nel V secolo a.C.¹⁵ con l'introduzione, ad opera di Clistene, di una serie di riforme destinate a modificare

¹³ Greblo, *Democrazia*, cit., p. 26.

¹⁴ L'identificazione dell'origine della democrazia con la società greca non è priva di contraddizioni. H. M. Jones nell'introduzione al suo *The Athenian Democracy and its Critics* mette in risalto la difficoltà nel definire, attraverso le fonti classiche, la teoria politica della democrazia in senso positivo perché i maggiori filosofi e pubblicisti ateniesi, per lo più oligarchici, erano critici nei confronti della democrazia stessa. Anche Luciano Canfora, nella premessa a *Noi e gli antichi*, afferma che «L'Atene democratica del V secolo avanti Cristo è persa, volta a volta il regno dell'uguaglianza coniugata con l'*eunomia* (dall'Epitafio pericleo a George Grote), ovvero una sostanziale aristocrazia ammantata di ordinamenti democratici e appannaggio - in forza della ristrettezza del diritto di "cittadinanza" - di una piccola cerchia privilegiata di "cittadini" (Tocqueville), ovvero una sorta di Stato militar razziale (Wilamowitz), ovvero il luogo geometrico della demagogia più sfrenata (Edward Meyer), o infine un esempio ante litteram di "stato sociale" (Arthur Rosenberg). Nessuna di queste definizioni è falsa: lo sarebbe se pretendesse di essere l'unica vera». Cfr.: L. Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano 2004. Ulteriore considerazione critica dell'affermazione che la democrazia sia un'invenzione ateniese è sostenuta da Marta Sordi, studiosa italiana del mondo greco e romano. La studiosa pur definendo Atene la città *tyrannos* per eccellenza nei riguardi degli alleati sudditi, riconosce tuttavia che è indubbio che ad Atene la democrazia assume piena coscienza di sé e riceve, nel dibattito ideologico del V e IV secolo a.C., la sua definizione più compiuta. Cfr.: M. Sordi, *Storia greca e romana*, Jaca Book, Milano 1992, pp. 67-73.

¹⁵ In questa sede non ci occuperemo di ricostruire la storia politica del mondo greco, si ritiene importante sottolineare comunque che tra la fine del VII secolo a.C. e l'inizio del VI secolo a.C. molte aree della Grecia furono turbate da tensioni sociali che videro contrapporsi i contadini e l'aristocrazia fondiaria. L'evoluzione delle istituzioni in senso democratico è strettamente correlata al superamento di tali tensioni sociali: «Solone rappresenta indubbiamente un momento di svolta decisivo. Fino ad allora la vita interna di Atene era stata dominata, come quella di altre città-stato greche, da un gruppo di famiglie nobili, gli *eupàtridi*. La gravità della situazione sociale, con l'impoverimento dei ceti rurali, fece sì che l'aristocrazia affidasse a Solone, eletto arconte all'inizio del VI secolo a.C., il compito di porre rimedio alla situazione. [...] Il progetto di riforma soloniano si caratterizza per una forte carica etica e per saggezza politica. Questo però non significa che si possa fare di Solone un antesignano della democrazia o, come voleva la propaganda moderata del IV secolo a.C., addirittura l'incarnazione più piena del vero leader democratico. In verità l'ideale di *eunomia*, di ordinamento giusto, propugnato da Solone prevedeva che a ciascuno dovesse spettare un posto nella società

radicalmente il concetto di cittadinanza e a trasformare la città greca in un luogo dove *la politica diviene l'ambito di mediazione dei conflitti*¹⁶; la *pòlis* diviene l'insieme dei *politai*, che, in quanto tali sono anche *politeuòmenoi*, cioè coloro che esercitano la *cittadinanza*.¹⁷

I tratti fondamentali della democrazia greca sono: l'esistenza di un corpo di cittadini¹⁸ che partecipano regolarmente all'Assemblea, *ἐκκλήσια*, nella quale si delibera in merito alle questioni più importanti dello Stato¹⁹; la mancanza di qualunque forma di burocrazia

secondo un criterio di merito, di censo (dunque non più per diritto ereditario, di sangue) e non che tutti potessero avere in parti uguali. Alla fine però, non soddisfatte le richieste più radicali del *dèmos* e scontentati gli aristocratici che vedevano ridotto il loro spazio di manovra, le riforme soloniane risultarono insufficienti a dare stabilità alla vita politica ateniese». A. Marcone, *Democrazie antiche. Istituzioni e pensiero politico*, Carocci, Roma 2004, pp. 15-16.

¹⁶ Finley, in *La democrazia degli antichi e dei moderni*, afferma che furono i greci a scoprire la politica intesa come strumento di mediazione del conflitto, ossia come l'arte di conseguire decisioni mediante la discussione pubblica e poi di obbedire a quelle decisioni considerate la condizione necessaria di una convivenza civile. M. Finley, *La democrazia degli antichi e dei moderni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2010, p.14.

¹⁷ Il concetto di cittadinanza è stato caratterizzato, nel corso dei secoli, da una continua risignificazione. Per tutta l'epoca classica l'insieme dei cittadini si identifica con un gruppo ristretto di soggetti che per casta o censo esercitano il potere sulla città; il resto, la maggioranza dei soggetti che gravitano intorno a quella società, rimane un insieme di sudditi, escluso dalla gestione della *polis*. Il concetto di cittadino inizia a differenziarsi da quello di suddito solamente nell'epoca moderna; fu Thomas Hobbes, nel *De Cive* (1642), a fondare l'idea di una società basata su un contratto al quale gli individui, che formano la *civitas*, aderiscono con un atto volontario. I movimenti democratici del XX secolo favorirono un ampliamento del concetto di cittadinanza estendendolo, in linea di principio, a tutti coloro che fino ad allora erano solo sudditi, cioè esclusi dalla produzione di quelle norme che erano invece tenuti a rispettare. Cfr.: N. Bobbio, *Stato, governo e società. Frammenti di un dizionario politico*, Einaudi, Milano 1985.

¹⁸ È importante ricordare che lo iato esistente tra la base formale e reale della vita politica ateniese è molto significativo: il diritto democratico era esercitato ad Atene da un numero molto limitato di persone. Il *demos* della *polis*, coloro che potevano effettivamente esercitare la pienezza dei diritti politici, era composto da maschi adulti, in età militare, liberi di nascita e figli di madre e padre ateniesi, rimanevano esclusi dai diritti politici i semiliberi, gli schiavi, gli stranieri e le donne e solo raramente la cittadinanza fu concessa ad altre popolazioni e solo attraverso l'approvazione dell'Assemblea che permaneva il corpo sovrano fondamentale. Per questo motivo Meier e Veyne affermano che «il carattere eccezionalmente innovativo della democrazia ateniese rispetto alle altre forme di governo è dovuto in gran parte alla sua esclusività. Essa si configura più come l'estensione di un privilegio che come la realizzazione effettiva di un diritto universale. Non solo le donne non godevano di diritti politici, ma anche i loro diritti civili erano fortemente circoscritti. E neppure ai meteci, agli immigrati, era concesso di partecipare alle occasioni istituzionali deputate a provvedere alle deliberazioni formali. Ma era soprattutto l'esistenza della schiavitù che ne determinava, in larga misura, oltre che l'esclusività, anche quel senso di solidarietà che la rendeva possibile». C. Meier, P. Veyne, *L'identità del cittadino e la democrazia in Grecia*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1989, pp. 89-90. Anche L. Canfora definisce la democrazia ateniese come "democrazia decurtata" affermando che la visione della cittadinanza, dominante in epoca classica, è racchiusa nell'identificazione cittadino/guerriero. È cittadino, ossia fa parte a pieno titolo della comunità partecipando alle assemblee decisionali, chi è in grado di esercitare la principale funzione dei maschi liberi, la funzione cui tutta la *paidèia* li prepara, cioè la guerra. Poiché per lungo tempo essere guerriero implicava la disponibilità di mezzi per provvedere all'armatura, la nozione di cittadino/guerriero si identificò con quella di possidente. Fu la guerra contro i persiani a determinare l'allargamento della cittadinanza ai non possidenti i quali, in qualità di marinai, assurgono alla dignità di cittadini/guerrieri. L'ampliamento della cittadinanza, che fa concretamente differente il modello ateniese da quello spartano, sarebbe quindi intrinsecamente connesso, secondo lo studioso, alla nascita dell'impero marittimo e la determinazione di vincoli di solidarietà istaurati con le comunità alleate. Cfr.: L. Canfora, *La democrazia, Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2004.

¹⁹ Le attribuzioni dell'Assemblea nella democrazia ateniese, erano vastissime; ad essa spettava il compito di controllare il potere esecutivo attraverso la nomina dei magistrati, di approvare le leggi e di decidere, nell'ambito della politica estera, sulla pace, sulla guerra e sulla possibilità di stipulare nuove alleanze.

deputata a far da tramite tra capi politici ed elettori; l'esistenza di sistemi di tutela che garantiscono le decisioni della maggioranza e ne assicurano il valore definitivo su tutte le attività legislative e di governo quali l'ostracismo²⁰ e la *graphè paranòmōn*²¹. Tale organizzazione permise che nella *polis* ateniese si realizzassero *isonomia*, *isegoria* e *isotimia*, intese come condizioni necessarie per la realizzazione della democrazia stessa.

Il mito di Atene è racchiuso in alcune frasi dell'epitafio di Pericle²² per i caduti ateniesi nel primo anno di guerra del Peloponneso ricostruito, e almeno in parte ricreato, da Tucidide²³ e divenuto una sorta di manifesto politico della democrazia greca. Nella sua celebre orazione funebre, Pericle affermava: «Noi abbiamo una forma di governo che non ha niente da invidiare agli altri, e non solo non imitiamo nessuno, ma siamo anzi noi stessi di esempio a qualcuno. Quanto al nome, essa è chiamata democrazia, perché non favorisce l'interesse di poche persone, ma della maggioranza dei cittadini. Le leggi assicurano una giustizia uguale per tutti nelle loro dispute private, ma non ignoriamo i meriti dell'eccellenza. Quando un cittadino si distingue, allora esso sarà, a preferenza di altri, chiamato a servire lo stato, non come un atto di privilegio, ma come una ricompensa al merito, e la povertà non costituisce un impedimento. [...] La nostra città è aperta al mondo; noi non cacciamo mai uno straniero. Noi siamo liberi di vivere proprio come ci pare, e tuttavia siamo sempre pronti a difenderci dai nemici. [...] Un uomo che non si interessa dello stato non lo consideriamo innocuo, ma inutile; e, benché soltanto pochi siano in grado di dedicarsi alla politica, tutti noi siamo in grado di giudicarla. Noi non consideriamo

²⁰ Strumento che consentiva, tramite delibera della maggioranza, di allontanare temporaneamente dalla *pòlis* i cittadini ritenuti pericolosi a causa della loro cattiva influenza sulla collettività.

²¹ Strumento che garantiva il diritto a qualunque cittadino di accusare davanti all'assemblea chi avesse fatto una proposta contraria alle leggi.

²² Pericle fu il maggior leader politico dell'Atene della seconda metà del V secolo a. C. e guidò quasi ininterrottamente per un trentennio, 462-430, la città di Atene. Nell'elogio funebre dei caduti dopo il primo anno della guerra del Peloponneso (431-430 a.C.) Pericle celebra la costituzione della città, i costumi e lo stile di vita degli ateniesi quali modello per l'intero mondo greco. La tradizione antica concorda sul fatto che la democrazia raggiunge in età periclea il punto di massima definizione e lo stesso stratega rappresenta la personificazione della democrazia ateniese. Cfr.: A. Banfi, *Il governo della città (Pericle nel pensiero antico)*, Il Mulino, Bologna 2003, pp. 99-102.

²³ Sulla veridicità filologica del discorso pericleo si rimanda alla lettura critica di Luciano Canfora. L'autore considera l'epitaffio pericleo-tucidideo l'origine falsata del «mito» della democrazia ateniese e mette in evidenza le contraddizioni esistenti storicamente tra la realtà politica e sociale ateniese e le parole dell'oratore. Canfora considera quindi il destino storiografico-ideologico dell'epitafio l'esempio evidente del fatto che le vie della storia e del mito si intrecciano costantemente: la forza di quel mito risiederebbe proprio nella duplicità di piani attraverso cui è possibile leggere l'epitaffio pericleo. L. Canfora, *Il mondo di Atene*, Laterza, Bari-Roma 2011.

la discussione²⁴ come un ostacolo sulla strada dell'azione politica, ma come indispensabile premessa ad agire saggiamente».²⁵

Il modello di organizzazione politica presentato da Pericle è fondato sulla partecipazione di tutti i cittadini alla creazione e al mantenimento della *vita comune*, e sulla eguaglianza di fronte alla legge; il potere sovrano è nelle mani del *demos* a cui spetta il compito di esercitare l'autorità legislativa e giudiziaria. L'idea periclea di cittadinanza implica una partecipazione diretta alla gestione della cosa pubblica, fino al punto che «forma di governo e forma di vita tendono a coincidere»²⁶: la *virtù civica* implicava l'identità tra etica e politica. Solo «attraverso la partecipazione alla vita comune della città, l'individuo poteva realizzare le sue capacità “essenziali” e il *telos* (meta o scopo) del bene comune. La salvaguardia e la realizzazione del ruolo e della posizione del cittadino nella città-stato era precisamente quello che si intendeva con giustizia».²⁷ Stato e cittadino

²⁴ Hannah Arendt sottolinea che nella *pòlis* l'attività politica si identifica con l'attività dialogica al punto da far coincidere l'*isonomia* con l'*isegoria* intesa come diritto universale di parlare nell'Assemblea. Consapevoli dell'importanza della parola e del dialogo, i greci definivano gli schiavi e i barbari, privi di diritti politici, *aneu logou* ossia privi della facoltà di parola. H. Arendt, *Che cos'è la politica?*, tr. it., Einaudi, Torino 2001, p. 30. Già Aristotele affermò che l'uomo può vivere in comunità perché in grado di articolare il proprio pensiero mediante la parola. Il linguaggio risulta essere, nell'opera dello stagirita, il medio che consente al singolo di relazionarsi all'altro e di pervenire ad *accordi di convivenza*: «la parola serve a indicare l'utile e il dannoso, e perciò anche il giusto e l'ingiusto. E questo è proprio dell'uomo rispetto agli altri animali: esser l'unico ad avere nozione del bene e del male, del giusto e dell'ingiusto e così via». Aristotele, *Politica* A, 1253a, tr. it. di R. Laurenti, Laterza, Bari 1993, pp. 66-67.

²⁵ Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, Rizzoli, Milano 1985, vol. I, libro II, 37- 40, pp. 325-333. Nell'epitafio di Pericle sembrano mancare aspetti procedurali o formali della democrazia, esso sembra quindi rappresentare, piuttosto, una sequenza di giudizi di valore che intendono sostenere il principio per cui la democrazia persegue al meglio gli interessi della città e del territorio. In realtà Ambaglio afferma che «tutto il ragionamento di Pericle acquista significato solo se si presuppone che la maggioranza, il *dêmos*, agisca in modo razionale: si può lodare e propugnare la democrazia solo se si accetta come presupposto la razionalità del soggetto politico protagonista in quella forma costituzionale. [...] Passando dall'altro versante dell'idea di democrazia, si capisce bene che, dall'età antica alla contemporaneità, una concezione sostanziale della democrazia richiede che siano soddisfatti alcuni requisiti di base o diritti, che sono anzitutto di carattere materiale: il diritto di vivere, di lavorare, di ricevere un'istruzione, di essere curati quando si è malati, di invecchiare decorosamente. D'altra parte a una concezione sostanziale della democrazia è indispensabile almeno l'abbozzo di un progetto per una giustizia sociale che rimetta in discussione le differenze: questo disegno di riequilibrio non si manifesta nell'epitafio, tuttavia è l'insieme argomentativo di Pericle a suggerire che l'unica strategia per un primo superamento di quelle differenze risiede nella scelta della costituzione democratica [...] dunque, alla definizione formale periclea della democrazia segue, com'è noto, la costruzione di un modello comportamentale del *dêmos* ateniese che contiene molti germi di una visione sostanziale della democrazia. [...] Ciò che tanto la teoria democratica dell'epitafio quanto quella antidemocratica dell'anonimo portano in discussione non solo le regole dalle quali dipende la correttezza o la scorrettezza dell'esercizio del potere da parte della democrazia, ma sono i principi – desunti dall'osservazione empirica e generalizzabili – idonei a orientare l'azione individuale e collettiva nell'interesse della parte democratica». D. Ambaglio, *Prima di una democrazia delle regole: qualche appunto*, in U. Bultrighini, *Democrazia e antidemocrazia nel mondo greco*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, 2005, pp. 3-9.

²⁶ E. Greblo, *Democrazia*, cit., pp. 28-29.

²⁷ D. Held, *Modelli di democrazia*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2007, p. 36.

divengono, quindi, un sinolo inscindibile; lo stesso concetto di libertà²⁸ si identifica, non con il possesso di diritti inalienabili, ma con il dominio della legge e la partecipazione del corpo civico nel suo insieme al processo decisionale.²⁹

1.1.1 Crisi del sistema democratico ateniese e ricerca di una rinnovata *eunomia*.

Alla fine del IV sec. a. C., durante gli anni della dominazione macedone, in un contesto di profonda crisi istituzionale che influirà sull'autorità e sull'autorevolezza delle istituzioni solo formalmente ancora democratiche, la storia della democrazia ateniese si conclude sia dal punto di vista politico-istituzionale, sia dal punto di vista ideale e si affermò l'esigenza di elaborare nuove organizzazioni economiche, sociali e istituzionali.³⁰

Tra i più acuti critici della teoria e della pratica democratica, possiamo citare a titolo esemplificativo Platone e Aristotele i quali considerano l'*eleutheria* democratica un fattore di destabilizzazione dell'ordine costituito sia nell'ambito politico sia in quello domestico.

Platone, disilluso per il deteriorarsi del livello dei *leader* e della moralità degli ateniesi³¹, al fine di evitare che gli *àristoi* soccombessero di fronte ad una maggioranza ormai facile preda della demagogia e incline alle decisioni irragionevoli, giunse alla convinzione che il *controllo politico* dovesse essere affidato ad una *minoranza*, mettendo così in dubbio uno dei principali postulati della cultura democratica, ossia il principio dell'amministrazione

²⁸ «Il concetto di libertà fa la sua apparizione con il greco “*eleutheria*” e il latino “*libertas*” nel senso archetipo di non-shiavitù, salvo estendersi quasi immediatamente dall'ambito domestico-familiare a quello politico, indicando l'indipendenza esterna della *polis* e/o la sua non-oppressione interna. Successivamente, quando la città antica viene assorbita nell'Impero romano e, a maggior ragione, nel Medioevo, quando di essa si perde persino il ricordo, il latino “*libertas*” sopravvive solo a patto di cambiare senso, in accezioni fortemente figurate quali quelle stoiche, cristiane e (alcune di quelle) feudali-cetuali. All'inizio dell'epoca moderna, la riscoperta umanistica della cultura classica dà luogo, sin da Machiavelli, a concezioni repubblicane, le quali riprendono sì concezioni più antiche, rivalutando l'antica associazione *eleutheria-demokratia*, ma riconfigurano anche la libertà in termini di sicurezza dal potere dell'uomo sull'uomo, o libertà garantita da leggi. Questa concezione della libertà resta dominante per tutta l'epoca moderna; è solo all'inizio dell'età contemporanea, all'indomani della Rivoluzione francese, che compare la concezione strettamente liberale, per la quale lo Stato e le sue leggi, sino ad allora considerate garanzie della libertà, possono diventarne i più pericolosi nemici. [...] “libertà” deve cambiare nuovamente senso, per adeguarsi alla nuova esigenza di garantire i diritti individuali contro lo stesso Stato democratico». M. Barberis, *Libertà*, cit., pp. 10-11.

²⁹ M. I. Finley, *La democrazia degli antichi e dei moderni*, cit., p. 83.

³⁰ Per un approfondimento sul contesto storico e culturale si rimanda a: M. Vegetti, *Polis e economia nella Grecia antica*, Zanichelli, Bologna 1975.

³¹ Nel Gorgia, 515e, afferma che la democrazia ha reso gli ateniesi «pigri, vili, chiacchieroni e avidi di denaro» e conduce una analisi fortemente critica dell'uomo egualitario caratterizzato da degenerazione, licenza, assenza di autocontrollo morale e politico.

comune della cosa pubblica. Nella *Repubblica*, il filosofo usa la metafora del *capitano della nave*³² per avvalorare la tesi che «il popolo (l'equipaggio) conduce i suoi affari con l'impulso, il sentimento e il pregiudizio. Il popolo non ha né l'esperienza né la conoscenza necessaria alla vera arte della navigazione, cioè al giudizio politico»³³; sarà dunque solo una minoranza, abile e competente, a poter governare legittimamente.

Di Platone, Aristotele condivide l'idea che la *demokratia*, degenerazione della *politia*, sia la peggiore delle costituzioni buone e la migliore di quelle cattive poiché riconosce ai *poveri*, la maggioranza, un potere di decisione viziato da interessi egoistici, vulnerabile alle passioni e soggiogato dalla logica dell'utile e del vantaggio personale.³⁴

Delineare l'evoluzione del concetto di democrazia durante il periodo della *respublica Romanorum* è un percorso non privo di contraddizioni³⁵; seppur il termine manchi effettivamente di un omologo nella lingua latina, nel processo di trasformazione delle componenti economico-sociali e delle strutture politiche della società arcaica, è possibile individuare caratteri che possiamo definire democratici.³⁶ Dal III secolo a.C.,

³² Platone, *La Repubblica*, tr. it., di F. Gabrieli, vol. II, Rizzoli, Milano 1981, pp. 210-211.

³³ D. Held, *Modelli di democrazia*, cit., p. 50. «Il progetto platonico di una riforma complessiva della comunità umana [...] registra come un dato di fatto che gli individui differiscono per natura relativamente alla capacità individuale di adeguarsi ai principi del bene. La *polis* giusta va edificata in modo tale da incorporare quel tanto di inclinazione naturale degli individui all'ordine e al bene consentito dalla loro stessa costituzione naturale, la disparità delle inclinazioni individuali va ricompresa entro un ordine strutturato psicologicamente che permette a ciascuno di giungere al più alto livello possibile di sviluppo cognitivo compatibilmente con la struttura psichica spontaneamente data, ossia dalla misura in cui di volta in volta la ragione prevale sugli impulsi sensibili». E. Greblo, *Democrazia*, cit., pp. 32-33.

³⁴ Aristotele, *Politica. Costituzione degli ateniesi*, 1279b, tr. it., di R. Laurenti, Laterza, Bari 1972, p. 146.

³⁵ Autori quali Bleicken e Finley escludono la possibilità di considerare il periodo romano della *respublica* e del principato come possibili riferimenti compatibili con il percorso democratico; altri sostengono che l'affermazione che Roma non conobbe un vero e proprio sistema democratico, inteso non dal punto di vista strettamente politico e sociale ma come struttura di governo a carattere democratico, è un convincimento privo di fondamento giuridico. Musti afferma «Ritengo che vadano distinte le epoche, e che si debba cercare questa teorizzazione della democrazia laddove sono fatte valere, al di là della definizione e del ruolo del *dêmos*, delle nozioni più complesse che, come quella del rapporto tra pubblico e privato, ci permettono di tracciare un profilo sociologico della democrazia. a tale proposito va sottolineato che, curiosamente, proprio lo sviluppo del privato – e questo si vede benissimo in Polibio e nella tarda tradizione – è percepito come un segnale di democrazia cioè, finché non si sviluppa il privato all'interno del pubblico, la democrazia somiglia fondamentalmente alla *pòlis* nella sua forma generale, e non ha chiari confini nei confronti dell'altra forma non tirannica della *pòlis* che è l'aristocrazia. [...] L'altro punto da tenere presente è questo: non tutto quello che è non democratico è antidemocratico; ci sono infatti prospettive di una forma repubblicana che non presenta i caratteri propri della democrazia radicale, come noi la definiamo, ma che non è antidemocratica». D. Musti, *Tavola rotonda. Democrazia e antidemocrazia. Teorie e modelli di comportamento degli antichi e dei moderni*, in U. Bultrighini (a cura di), *Democrazia e antidemocrazia nel mondo greco*, cit., pp. 3-9.

³⁶ A tal proposito, Guarino sostiene che l'ordinamento giuridico costituzionale della *Respublica Romanorum* è stato un ordinamento fondamentalmente democratico fino al II-III secolo dopo Cristo e furono ben precise ragioni politiche e sociali ad avviare una lenta corruzione delle suddette forme politiche e costituzionali e determinare una forma di governo autocratica. Alla base della rielaborazione storiografica dell'autore risiede il convincimento, fondato sulle analisi di Shumpeter, che la democrazia debba essere considerata un *metodo* di vita politica, una sorta di accorgimento istituzionale utile a prendere decisioni politiche. In tal modo la democrazia viene quindi considerata un concetto da costruirsi in sede di ordinamento statale ossia giuridico.

anno dello sbarco di Pirro e della conquista della Magna Grecia, la repubblica romana si struttura come uno stato “a governo aperto” inteso come realizzazione di una società politica non più subordinata al governo dei patrizi, ma aperta anche ai plebei e attenta ai voleri della maggioranza assembleare. Il sistema costituzionale vigente a Roma in età repubblicana nella sua fase compiuta e realizzata, III-II sec. a.C., delinea un sistema politico potenzialmente aperto a tutti e teso a realizzare gli interessi di tutti, orientato nella direzione del bene comune e caratterizzato da meccanismi di garanzia tesi a prevenire sia l’istaurarsi di poteri personali autoritari sia le turbolenze dei governi popolari.³⁷ Rispondono a tali principi l’ideale della costituzione mista, l’importanza attribuita al senato, la ricerca di equilibrio tra la componente monarchica, rappresentata dai consoli, la componente democratica, rappresentata dalle assemblee popolari e dal tribunato della plebe, inteso come organo di tutela e garanzia dei diritti individuali.³⁸

L’indebolimento della *democrazia* romana avvenne a causa dell’ampliamento territoriale dello Stato; anche se i centri del potere costituitosi intorno all’assemblea senatoria, ai comizi elettorali, alle *concione* e alle magistrature rimasero a Roma, l’ampliamento del territorio rese impraticabile la partecipazione diretta dei cittadini alla vita dello Stato. I comizi, già espressione dei ceti più elevati della società, divennero appannaggio di gruppi ancora più ristretti e rappresentativi esclusivamente di ceti minoritari.³⁹ Il venir meno del consenso popolare alla politica senatoria, le continue guerre civili del I secolo a.C., l’impossibilità per il popolo romano di assolvere le proprie funzioni di governo ed esercitare qualunque forma di controllo, la rigidità della costituzione romana, vincolata a principi e strutture che non riescono a far fronte alle crisi interne e alla crescente pressione delle popolazioni barbare lungo i confini dell’Impero, determinano la necessità di definire una nuova organizzazione politica che delineasse il *miglior modo di vivere comune*.⁴⁰

«La stessa denominazione di “*res publica*”, cioè di “*res populi*”, acquista un senso equivalente a quello del greco *demokratia*, quando si rifletta che il “*populus*” è in essa, concretamente, l’insieme dei patrizi e dei plebei ammessi ai comizi centuriati. Insomma bisogna essere ben miopi e prevenuti per negare che la repubblica degli ultimi quattro secoli avanti Cristo sia la versione romana, storicamente caratterizzata come romana, della democrazia (giuridica) greca e della democrazia (giuridicamente intesa) in generale» A. Guarino, *La democrazia a Roma*, cit., pp. 18, 54-55.

³⁷ Cicerone, nel *De re publica*, afferma che lo stato è *cosa del popolo* e definisce il popolo come l’unione di una moltitudine riunita dal consenso del diritto e dalla comunanza di interessi. Cicerone, *De re publica*, I, tr. it., di A. Nicotra, Avia Pervia, Milano 1994, pp. 54-55.

³⁸ «In linea di principio lo strumento principe a disposizione del popolo per ottenere la realizzazione delle politiche che gli stavano a cuore erano i tribuni» A. Marcone, *Democrazie antiche. Istituzioni e pensiero politico*, cit., p. 43.

³⁹ *Ivi* p. 44.

⁴⁰ A. Guarino, *La democrazia a Roma*, cit., p. 106.

Durante tutto il periodo medioevale il termine democrazia continuerà a non comparire nelle fonti giuridiche e nel vocabolario politico-istituzionale. Secondo la dottrina teologica medievale il vivere comune doveva ispirarsi ai concetti di *bene comune* e di *diritto naturale* fondati, e giustificati, sull'idea di *uomo* inteso come soggetto, fondamento e fine del sistema di governo. Secondo questa prospettiva, la funzione dello Stato è identificabile con la ricerca del bene comune e il concetto di democrazia deve «iscriversi in una retta concezione della persona [...] Per questo motivo si può dire che esso [lo Stato] è al servizio della società e che la validità di una struttura statale si misura non nella coerenza della trasmissione del potere, nel funzionamento dei meccanismi democratici, ma nel servizio del bene della nazione».⁴¹

1.2 L'ethos democratico e la ricerca di una rinnovata *eunomia*.

L'analisi del modo in cui si è concretizzato l'ideale democratico nelle diverse epoche storiche rende necessaria una riflessione che tenga conto dei rapporti che storicamente hanno definito la relazione tra il singolo individuo, la comunità e lo Stato e dei temi inerenti la legittimazione dell'autorità, il controllo e la limitazione del potere, il riconoscimento di diritti e libertà personali intesi quali premesse della moderna democrazia.⁴²

La formazione degli stati nazionali implicherà la necessità di determinare nuove modalità di gestione del potere e creare nuovi spazi di libertà e autonomia dell'uomo.⁴³ L'affermazione di diritti fondamentali, ascritti universalmente a tutti in quanto persone e considerati indisponibili e inalienabili⁴⁴, proietteranno l'uomo al centro del discorso politico e filosofico. Elemento fondante di tale inversione dei rapporti di predicazione

⁴¹ F. Cannone, *La democrazia in Giovanni Paolo II*, Fede&Cultura, Verona 2008, pp. 54, 82.

⁴² Il tema dei diritti personali necessiterebbe un approfondimento particolare; in questa sede ci limitiamo a richiamare uno schema di sintesi utilizzando come fonti prioritarie T. H. Marshall, R. Dahrendorf e O. Hirschman. Tali autori identificano il XVIII secolo come il *secolo dei diritti civili* fondato sull'affermazione dell'uguaglianza giuridica, il XIX secolo come il *secolo dei diritti politici* fondato sull'affermazione dell'uguaglianza politica, e il XX secolo come il *secolo dei diritti sociali* fondato sull'affermazione dell'uguaglianza sociale. Cfr.: T.H. Marshall, *Cittadinanza e classi sociali*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2002; R. Dahrendorf, *Per un nuovo liberalismo*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1988; *Id.*, *Il conflitto sociale nella modernità*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1989; A. O. Hirschman, *Retoriche dell'intransigenza. Perversità, futilità, messa a repentaglio*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1991; *Id.*, *Felicità privata e felicità pubblica*, tr. it., Il Mulino 2003.

⁴³ Per un approfondimento sul rapporto tra potere e diritto si rimanda a: V. Palazzolo, *Democrazia e persona*, Giuffrè, Milano 1977, pp. 289-342; *Id.*, *Autorità e potere*, Giuffrè, Milano 1964, pp. 55-84.

⁴⁴ L. Ferrajoli, *Diritti fondamentali*, Laterza, Bari 2008, pp. 5-11.

rispetto all'idea greca di uomo⁴⁵ è il concetto filosofico di *natura* umana, ossia la sua struttura costitutiva in quanto ente esistenziale.⁴⁶ In questa prospettiva, la specifica natura ontologica attribuita all'essere umano definisce un particolare rapporto tra l'uomo e la società, tra diritto e morale⁴⁷, e ancora tra diritto positivo e diritto naturale.

Al contrario del diritto positivo, la cui fonte è l'autorità del Potere Pubblico, il diritto naturale trova la sua legittimazione in una serie di concezioni filosofiche e politiche che precedono la fondazione dello Stato; i suoi contenuti non dipendono da fattori culturali e storicizzati ma dalla natura ontologica dell'essere umano e per questo, si pone come strumento di difesa dell'uomo contro l'arbitrio del potere.

Il dibattito sulla natura della legge si sviluppò ad Atene a seguito delle riforme politico-amministrative di Pisistrato, Clistene e Pericle che produssero un progressivo

⁴⁵ Esemplificativo a tal proposito è il pensiero di Aristotele. Secondo la prospettiva dello stagirita l'uomo può realizzare pienamente la propria *physis* solo vivendo in una società ordinata e disciplinata da leggi, solo nella *koinonia* è possibile realizzare il potenziale della natura umana; l'esistenza stessa dell'individuo separata dalla *pòlis* sarebbe inconcepibile. Nella *Politica* e nell'*Etica Nicomachea*, il filosofo connette in modo indissolubile etica e politica affermando che la "vita buona" è realizzabile solo attraverso il necessario contributo delle istituzioni e del vivere virtuoso dei suoi membri. Etica, in questa prospettiva, non significa «morale individuale, ossia morale del singolo individuo analizzato nella sua particolarità [...] Nell'accezione aristotelica, "etica" significa piuttosto una morale collettiva e concreta, ossia l'insieme dei comportamenti virtuosi che vengono posti in essere all'interno di quella comunità che è, appunto, la *pòlis*. [...] Etica e politica dunque coincidono, quando quell'insieme di individui, di cui si studia l'agire, sono cittadini della *pòlis* e come tali operano, partecipando, in qualche forma, alla gestione della cosa pubblica». C. De Pascale, *Giustizia*, cit., pp. 28-29. «Affermando (*Politica*, 1253, 19-20) che la polis (città stato) è anteriore all'individuo, nel contesto della sua teleologia Aristotele voleva appunto significare che l'uomo è per natura destinato a vivere nella polis, la forma più alta di *koinomia*, di comunità, che è il fine o la meta dell'uomo se egli realizza completamente il potenziale della sua natura. Quando Aristotele giudicava i meriti di un governo a seconda che questo governasse o meno nell'interesse dell'intera comunità, i suoi criteri non avevano nulla in comune con le argomentazioni moderne, basate sulla ragion di Stato. Egli giudicava lo stato secondo criteri di giustizia e di vita buona, mentre la ragion di stato accetta la forma di stato esistente come la suprema autorità politica e perfino morale; essa inoltre, non giudica in base a criteri morali, ma secondo una metafora biologica: organismo, salute, forza, sviluppo». Finley, *La democrazia degli antichi e dei moderni*, cit., pp. 54-55.

⁴⁶ Essa non si riduce «ad un coacervo, o comunque ad un generico insieme di elementi, ma costituisce un'unità – una unità nel senso forte del termine, una unità cioè che, secondo gli insegnamenti più profondi della metafisica classica, sia più della somma delle sue parti -, un'unità che sussiste prima ancor che se ne possano analizzare, da parte dell'osservazione scientifica, i diversi elementi componenti. [...] Affermare che l'uomo è natura significa, in questa prospettiva, pensare che in lui questa "natura" non sarà mai morto meccanismo, ma principio vivente [...] la capacità per la quale una cosa, essendo ciò che è, anzi proprio in quanto è ciò che è, può operare in un certo modo». F. D'Agostino, *Filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino 1996, pp. 51-55.

⁴⁷ Il rapporto tra il diritto e la morale è stato definito storicamente attraverso tre diversi modelli teorico-epistemologici che affermano rispettivamente il primato della morale sul diritto; l'irrilevanza del diritto per la morale e della morale per il diritto; il primato del diritto sulla morale. «L'età antica e medievale è chiaramente quella nella quale il diritto è considerato in funzione della morale. Per essere più precisi, potremmo dire che nella prospettiva classica e medievale si dà un'*identità categoriale* di diritto e morale, un'identità che non va cioè riscontrata nei contenuti materiali dell'uno o dell'altra, ma nel comune principio di intelligibilità». *Ivi*, pp. 26-35.

allargamento della base politica della *polis* ed un mutamento del modo di concepire ed esercitare la giustizia.

La caratteristica fondamentale della *legge di natura* è che non può essere diversa da quella che è, pertanto non deriva dall'accordo storico di un patto sociale che la pone in essere; essa rimanda all'idea di *physis* e si presenta con un carattere di universalità che la rende superiore ad ogni norma positiva.

Il concetto di diritto naturale è stato successivamente sviluppato dagli stoici, in una fase di crisi dell'ordinamento istituzionale della *polis* greca determinata dall'affermarsi del ruolo egemonico della potenza macedone nell'area ellenica.

Secondo la dottrina stoica la natura, ossia l'insieme degli enti che hanno in se stessi il principio del loro movimento e si sviluppano in conformità a leggi non poste né modificabili dall'uomo, è governata dal *Logos* inteso come legge razionale immanente. In questa prospettiva, ogni cosa si dispone secondo un ordinamento razionale e l'uomo, inteso come ente naturale, diviene parte integrante del *telos* razionale della natura, modello universale che regola in modo prescrittivo la condotta umana.⁴⁸ In questo quadro di riferimento, la differenza che caratterizzerebbe l'uomo rispetto agli altri esseri consisterebbe nella possibilità di comprendere adeguatamente la legge naturale attraverso l'uso corretto della ragione, e di assumerla volontariamente e consapevolmente come norma di condotta.⁴⁹

La teoria della legge di natura, confluita nel *Corpus iuris civilis* di Giustiniano, caratterizzerà l'intera età medioevale. Il contesto di fondazione della dottrina cristiana del diritto naturale è in primo luogo teologico: per i Padri della Chiesa l'ordine razionale del cosmo non è più governato immanentisticamente da un *Logos* impersonale ma da una legge razionale, eterna e immutabile stabilita da Dio in quanto suo creatore. Compito dell'uomo è l'adesione alla volontà di Dio, la sua partecipazione libera e responsabile al progetto salvifico di Dio.⁵⁰

⁴⁸ «La legge consiste nella norma suprema inerente alla natura, la quale ordina ciò che si deve fare, e proibisce il contrario. Questa norma medesima, quando è resa evidente ed impressa nella mente umana, è legge». Cicerone, *De legibus*, I, 6, 18-19 tr. it., di A. Resto Barrile, Zanichelli, Bologna 1972, p. 429.

⁴⁹ Essendo tutti gli uomini dotati di ragione, a tutti è concessa la possibilità di pervenire alla conoscenza della natura e quindi della legge. La legge è pertanto universale da un punto di vista oggettivo, in quanto fondata sulla natura che governa il cosmo e da un punto di vista soggettivo, in quanto i suoi precetti sono univocamente riconoscibili attraverso il corretto uso della facoltà razionale. Cicerone, *De re publica* III, 22, 33 tr. it., di A. Resto Barrile, Mondadori, Milano 1994, pp. 187-189.

⁵⁰ Cfr.: Agostino, *La città di Dio*, tr. it., Bompiani, Milano 2001, XI, 4-XI, 6.

Il pensiero di Tommaso d'Aquino può essere assunto come sintesi della dottrina medioevale del diritto naturale.⁵¹ Nella prospettiva dell'Aquinate la norma positiva trova il proprio fondamento, giustificazione e validità nella legge naturale, definita *participatio legis aeternae in rationali creatura*, e considerata la manifestazione dell'ordine cosmico creato da Dio conoscibile dall'uomo mediante le sue facoltà razionali⁵², al contrario la legge umana, *humanitus posita*, consiste nei precetti che l'uomo, attraverso la ragione, ricava dal precetto generale allo scopo di regolare la vita di relazione. L'intera sfera della condotta umana cade sotto il dominio della legge naturale, e il diritto positivo altro non è che uno svolgimento interno della massima generale del diritto naturale allo scopo di adattarla ai casi concreti.⁵³

Nel Seicento l'idea del diritto naturale si secolarizza e trova il suo fondamento in basi razionali e immanentistiche indipendenti da congiunture storico-politiche e da qualsiasi verità teologica e rivelata. L'esigenza di universalità dei giusnaturalisti moderni derivava dagli esiti delle guerre di religione del Cinquecento e dall'esigenza, venuto meno l'universalismo cattolico, di cercare nuove basi che definissero i criteri di convivenza dei popoli. La difficile conciliabilità tra l'esigenza di unità dell'autorità statale politica e il contemporaneo riconoscimento di diritti individuali può essere intesa come la problematica che caratterizza questo periodo storico.

Rispetto alla dottrina medievale, il giusnaturalismo moderno pone l'accento sull'aspetto soggettivo del diritto naturale, ossia sui diritti innati degli individui.⁵⁴

⁵¹ L'opera principale di riferimento è la *Summa Theologiae*. Per i temi qui trattati si rimanda in particolar modo alla seconda parte dell'opera; essa è strutturalmente suddivisa in due, chiamate rispettivamente *Prima Secundae* e *Secunda Secundae*, la *Prima Secundae* è incentrata attorno al tema della legge, mentre la *Secunda Secundae* attorno a quello della giustizia. Tommaso d'Aquino, *La Legge. Summa Theologiae*, tr. it., di A. Baratta, Giuffrè, Milano 1965.

⁵² *Ivi*, Ia-IIae, q. 91, a. 2-3.

⁵³ R. Bagnulo, *Il Concetto di diritto naturale in San Tommaso d'Aquino*, Giuffrè, Milano 1983, p. 8.

⁵⁴ Il giusnaturalismo medievale e quello moderno mantengono come loro essenza profonda la concezione del diritto naturale come dettame della ragione. La dottrina cattolica critica il giusnaturalismo "contrattualistico" caratteristico dei secoli XVII e XVIII definendolo un sistema laico fondato su un eccessivo culto della ragione, in cui Dio non è più considerato fonte né del diritto né della morale. Secondo l'analisi di Viola, «L'unica vera e propria dottrina del diritto naturale originariamente differente da quella neotomista si trova nel neokantismo del bolognese Giorgio Del Vecchio (1878-1970), fondatore della "Rivista internazionale di filosofia del diritto". La differenza non consiste nei contenuti del diritto naturale, che sono pur sempre quelli dell'etica cristiana, ma nella distinzione tra giuridicità e giustizia. Del Vecchio sostiene l'indipendenza del concetto logico di diritto da quello di giustizia. La giuridicità è una forma logica che consente di dar senso giuridico a fenomeni sociali d'intersoggettività e che è neutra dal punto di vista valutativo. Ma il diritto si muove verso l'ideale della giustizia, che è il suo principio contenutistico. L'originalità e l'importanza del pensiero di Del Vecchio sta principalmente nell'elaborazione di una definizione del diritto che prescinda dalla controversia tra giuspositivismo e giusnaturalismo, in quanto solo su questa base è possibile che tale controversia non sia un dialogo tra sordi. Pertanto Del Vecchio ha distinto tre campi d'indagine filosofico-giuridica, quello logico del concetto di diritto, quello fenomenologico riguardante lo sviluppo storico ed

Autore di riferimento del giusnaturalismo moderno può esser considerato Grozio, il quale si propone di analizzare la natura e l'origine del diritto che regola i rapporti tra nazioni e governi. Secondo il giurista olandese l'autorità esercitata dagli stati deve fondarsi sui dettami, immutabili ed eterni, del diritto naturale, il quale fornisce dunque il criterio attraverso cui valutare il valore di giustizia, o ingiustizia, delle condotte umane. «A partire da Grozio l'idea di un sistema trascendente di valori con il quale il diritto umano non deve entrare in conflitto cominciò gradualmente a dissociarsi dalla teologia medievale in cui aveva preso forma e acquistò una realtà secolare a sé stante, fondata semplicemente sulla ragione».⁵⁵

L'opera *De iure belli ac pacis* di Ugo Grozio può essere considerata il manifesto del diritto naturale moderno. I pilastri fondamentali su cui è strutturata l'opera del giurista olandese sono: l'esistenza di uno stato di natura antecedente le istituzioni politiche⁵⁶ e la possibilità di costruire un sistema normativo fondato esclusivamente sul metodo razional-deduttivo. Grozio definisce il diritto naturale come *dictatam recate rationis*, non più quindi qualcosa di sovranaturale emanato direttamente dall'ordine divino, ma un complesso di regole razionali che rispondono alla natura dell'uomo ed hanno la funzione di regolare la

empirico del diritto e quello deontologico relativo all'idea di giustizia. Questa tridimensionalità della problematica filosofico-giuridica ha avuto molta fortuna nella filosofia giuridica italiana, anche se i tre campi sono stati variamente intesi [Del Vecchio 1930]». F. Viola, *Diritto naturale italiano*, «Nova et vetera» IV, 2002/2, p. 37. Per una analisi approfondita del tema si rimanda a: S. Pufendorf, *Principi di diritto naturale*, tr. it., Paravia, Torino 1943; A. Ross, *Diritto e giustizia*, tr. it., Einaudi, Torino 1990; N. Bobbio, *Il giusnaturalismo moderno*, Giappichelli, Torino 2009; S. Cotta, *Giusnaturalismo*, in *Enciclopedia del diritto*, Giuffrè, Milano 1974; A. Passerin d'Entrèves, *La dottrina del diritto naturale*, Edizioni di Comunità, Milano 1980; A. Capanna, *Storia del diritto moderno in Europa, Le fonti del pensiero giuridico*, Giuffrè, Milano, 1982.

⁵⁵ J. Kelly, *Short History of Western Legal Theory*, Oxford University Press, Oxford 1992; tr. it., di S. Ferlini, *Storia del pensiero giuridico occidentale*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 324.

⁵⁶ Le istituzioni politiche sono, in questa prospettiva, create dagli uomini tramite un contratto sociale necessario al mantenimento degli stessi diritti naturali, difficilmente tutelabili in un contesto privo di istituzioni politiche. Secondo le teorie contrattualistiche lo stato di natura presociale non ha fondamenti generali universalmente accettati, né si fonda su assiomi autoevidenti o su prove di tipo empirico. Le diverse formulazioni teoriche variano in base agli obiettivi prevalentemente politici dei diversi autori e alla loro concezione antropologica. Hobbes, ad esempio, considera il diritto di natura esplicitazione di libertà egoistica e affermazione di potenza di ciascuno contro tutti; lo stato di natura non sarebbe dunque altro che uno stato di guerra universale e perpetua «*bellum omnium contra omnes*». Superare tale stato di necessità sarà possibile solo attraverso un *pactum subiectionis*, in virtù del quale gli individui, sulla base di un calcolo utilitaristico, decidono, con patto irrevocabile, di trasferire tutti i loro diritti naturali, escluso il diritto alla vita, senza condizioni alla persona del sovrano, la cui volontà diviene fonte esclusiva e misura del diritto. Diversa è la prospettiva di Locke che nei *Saggi sulla legge naturale* e nel *Secondo trattato sul governo civile*, afferma che il diritto naturale si identifica con il diritto inalienabile dell'uomo alla vita, alla libertà e alla proprietà. Lo stato naturale sarebbe, almeno inizialmente, uno stato di pacifica socialità e di mutua benevolenza, nel quale gli uomini si riconoscono liberi e uguali, e ognuno in relazione ai propri bisogni si costituisce una proprietà mediante il lavoro e l'occupazione della terra comune. L'agire degli uomini però, assecondando anche impulsi passionali e irrazionali, determina conflitti, che nello stato di natura non possono essere risolti. A garanzia dei propri diritti naturali gli uomini convengono quindi di creare lo Stato e a esso affidano il potere coattivo e punitivo che ciascuno esercitava per sé stesso nello stato di natura.

codificazione positiva.⁵⁷ Tramite il giusnaturalismo groziano si consoliderà l'idea che i diritti individuali precedono la codificazione positiva; da tale rapporto di priorità dipenderà una sorta di subordinazione del potere politico alle leggi, e di queste ultime al riconoscimento dell'inviolabilità dei diritti fondamentali di cui gli uomini godono in quanto esseri umani a prescindere dalla loro appartenenza ad una società politica determinata e che nessuna autorità può violare senza ledere la stessa dignità dell'uomo.⁵⁸

Sul piano filosofico il giusnaturalismo verrà combattuto da quei sistemi che negheranno l'esistenza di un ordine razionale universale; sul piano giuridico, con l'affermazione dello Stato moderno e con il riconoscimento dei diritti naturali all'interno di codici scritti e codificati, il soggetto *di* diritto si trasmuta in soggetto *al* diritto⁵⁹ e il giusnaturalismo in giuspositivismo.⁶⁰

Nelle due prospettive il diritto assume una funzione diversa, se il giusnaturalismo lo considera come l'insieme delle norme buone o giuste che regolano, o dovrebbero regolare, la convivenza degli uomini, secondo il positivismo giuridico, il diritto è l'insieme delle norme che regolano di fatto, indipendentemente dalla loro qualità morale, una determinata società storica.⁶¹ Secondo la prospettiva del positivismo giuridico, il diritto è quindi un fenomeno sociale, un mero fatto, che deve essere studiato come lo scienziato della natura studia la realtà naturale, cioè prescindendo da qualsiasi giudizio di valore.

L'opera di Hans Kelsen può essere considerata la più rigorosa teorizzazione del positivismo giuridico.⁶² Il giurista austriaco considera il giusnaturalismo incapace di

⁵⁷ Tali regole rimandano a tre massime basilari che hanno il compito di regolare la condotta umana. La prima, indica di non appropriarsi di ciò che è d'altri e restituire il maltolto o il profitto che se ne è ricavato; la seconda prescrive di mantenere fede ai patti; l'ultima massima suggerisce di riparare i danni causati per propria colpa. Muovendo da questi tre assiomi secondo Grozio è possibile ricavare deduttivamente un completo complesso di norme positive.

⁵⁸ Corrisponde a tale necessità l'idea di Stato minimo caratterizzato da meccanismi costituzionali che garantiscono una relativa autonomia del governo locale, una magistratura indipendente dal potere politico e, soprattutto, un ampio margine di libertà dell'individuo rispetto all'azione dello Stato. Tanto in Kant quanto, da un punto di vista più strettamente economico, in Smith la dottrina della limitazione dei compiti dello stato si basa sul primato della libertà dell'individuo rispetto al potere sovrano e, di conseguenza, sulla subordinazione dei doveri del sovrano ai diritti o agli interessi dell'individuo.

⁵⁹ Il secolo diciannovesimo vide l'affermarsi del positivismo giuridico. In questo periodo storico si elaborano le prime codificazioni, su tutte il Codice Napoleonico del 1804, e le Dichiarazioni dei diritti, americana e francese, le quali rappresentano la pretesa positivizzazione del diritto naturale; «proprio la codificazione, figlia del giusnaturalismo, ne segnò la fine». G. Fassò, *Il diritto naturale*, ERI, Torino 1964, p. 61.

⁶⁰ Il positivismo giuridico «è la risultante di un vasto movimento storico, che ha investito nel corso di circa due secoli i paesi dell'Occidente ed ha condotto all'instaurazione e all'affermazione di sistemi politico-sociali ispirati ai principi della democrazia liberale». V. Palazzolo, *Democrazia e persona*, cit., p. 367.

⁶¹ Cfr.: N. Bobbio, *Giusnaturalismo e positivismo giuridico*, Edizioni Comunità, Milano 1965.

⁶² Per un approfondimento del pensiero del giurista si rimanda a: H. Kelsen, *La democrazia*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2010; *Id., Das Problem der Souveränität und die Theorie des Völkerrechts*, Mohr, Tübingen 1920, tr. it., *Il problema della sovranità e la teoria del diritto internazionale*, Giuffrè, Milano 1989; *Id., Peace*

«costruire un soddisfacente criterio di considerazione scientifica dell'esperienza giuridica»⁶³; per tale motivo, attraverso le sue più importanti opere, intende fondare una dottrina pura del diritto confutando la pretesa di subordinare la sfera del diritto alla morale.⁶⁴

A cavallo fra le due guerre mondiali si impone una vera e propria sacralizzazione del diritto positivo a livello politico e governativo: se in origine «il principio formalistico-positivistico della legalità era stato usato per limitare l'assolutismo statale, ben presto, con la fascistizzazione degli organi legislativi ed amministrativi, divenne strumento dello Stato e con mezzi formalmente legali furono a mano a mano soppressi o resi inoperanti gli istituti che garantivano le libertà dei cittadini».⁶⁵

La guerra rende visibile un momento di profonda crisi, politica, sociale, culturale e spirituale della intera civiltà europea.⁶⁶ Dopo gli orrori dei totalitarismi novecenteschi anche la concezione del positivismo giuridico entra in crisi mostrando la sua incapacità di imporre limiti e vincoli al potere politico e la necessità di confrontarsi con un diritto superiore alla singola legge statale, che di questa costituisca al contempo limite e principio. Proprio in questi anni, come reazione allo statalismo dei regimi totalitari, si registra la rinascita dell'interesse verso il diritto naturale inteso quale strumento di difesa dell'individuo contro l'ordine imposto dal potere politico.⁶⁷ In questo contesto storico culturale, molti autori si interrogano sul criterio di legittimazione del diritto positivo, inteso come precipitato storico del diritto naturale, e sulla necessità di definire il paradigma ideale

through Law, Chapel Hill, University of North Carolina Press, North Carolina 1944, tr. it., *La pace attraverso il diritto*, Giappichelli, Torino 1990; A. Ballarino, *L'ordine giuridico moderno. Interpretazione della dottrina pura del diritto di Kelsen*, Giappichelli, Torino 2000; G. Pecora, *Il pensiero politico di Kelsen*, Laterza, Bari 1995; F. Sciacca, *Il mito della causalità normativa. Saggio su Kelsen*, Giappichelli, Torino 1993; N. Bobbio, *Diritto e potere. Saggi su Kelsen*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1992.

⁶³ V. Palazzolo, *Democrazia e persona*, cit., p. 326.

⁶⁴ H. Kelsen, *Società e natura. Ricerca sociologica*, tr. it., Einaudi, Torino 1953, pp. 402-404. Pur non potendo approfondire in questa sede tutte le implicazioni derivanti dalla separazione del diritto dalla morale, riteniamo importante chiarire che, nonostante la forma, il diritto positivo non può essere considerato un mero strumento tecnico, di per sé neutro di fronte ai valori; ogni norma giuridica, infatti, per quanto considerata una risposta storica a problemi e bisogni concreti deve fondarsi su un sistema di valori socialmente riconosciuti. G. Dalla Torre, *Confini. Pensieri di un giurista su una tematica di frontiera*, in: S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando Editore, Roma 2006, pp. 21-22. La stessa dottrina kelseniana, fondata sull'esclusivo intendimento del diritto come positività e coercitività, rischia di trasformarsi in ideologismo se non si tiene conto che le norme che definiscono criteri e le regole della convivenza non possono essere aprioristicamente definite nei contenuti e nei caratteri. V. Palazzolo, *Democrazia e persona*, cit., pp. 328-329.

⁶⁵ G. Fassò, *Storia della filosofia del diritto*, Vol. III, Laterza, Bari 2006, pp. 310-313.

⁶⁶ Per un approfondimento sul tema si rimanda a: P. Hazard, *La crisi della coscienza europea*, tr. it., Utet, Torino 2007; J. Huizinga, *La crisi della civiltà*, tr. it., Einaudi, Torino 1978.

⁶⁷ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a: J. Finnis, *Natural law and natural rights*, Oxford University Press, Oxford, 1980; *Legge naturale e diritti naturali*, tr. it. di F. Viola, Giappichelli, Torino 1996.

della giustizia fondato sul «riconoscimento integrale della personalità di ciascuno, riguardata obiettivamente nel suo carattere intellegibile, vale a dire come entità assoluta ed autonoma».⁶⁸

Testimonianze del rinnovato interesse per il diritto naturale possono esser considerati i verdetti emanati dal Tribunale militare internazionale di Norimberga contro i criminali di guerra, le nuove costituzioni di Francia, Italia e Germania, nelle quali si affermano solennemente i diritti inviolabili della persona umana di origine giusnaturalistica, la Dichiarazione universale dei diritto dell'uomo emanata il 10 dicembre 1948 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite. Tali risoluzioni confermano la tesi che la dimensione formale della democrazia non garantisce né la bontà delle decisioni politiche, né la loro corrispondenza alla volontà popolare, e sostengono la necessità di aggiungere un connotato sostanziale inerente il contenuto delle decisioni stesse.

Il paradigma costituzionale, caratteristico delle odierne democrazie, intende evitare che attraverso *metodi democratici* divenga possibile che la maggioranza sopprima non solo i diritti di libertà e i diritti sociali, ma gli stessi diritti politici, il pluralismo, la divisione dei poteri, la rappresentanza, e l'intero sistema di regole nel quale la democrazia consiste.⁶⁹ «La democrazia costituzionale ha trasformato questi limiti politici o esterni in limiti e regole giuridiche o interne. E' stata questa la grande invenzione del costituzionalismo garantista del secondo dopoguerra europeo. Ne è risultato un paradigma complesso – la democrazia costituzionale – che accanto alla dimensione politica o formale include anche una dimensione che ben possiamo chiamare sostanziale, dato che riguarda i contenuti, ossia la sostanza delle decisioni».⁷⁰

⁶⁸ Del Vecchio, *La giustizia*, Studium, Roma 1951, p. 119. Se il giusnaturalismo moderno poneva solo diritti negativi e riduceva lo Stato a mero garante di questi, adesso il rinnovato interesse per il diritto naturale si fonda sull'importanza attribuita allo Stato per la promozione di diritti sociali. Il diritto positivo si configura, in questa prospettiva, come momento di attuazione e sviluppo storico contingente del diritto naturale, e si viene a connotare quale "precipitato storico" di questo, progressivamente scoperto e conosciuto dall'uomo. P. Costa, *Un diritto giusto? Giusnaturalismo e democrazia nel secondo dopoguerra*, in P. Ferreira da Cunha (ed), *Direito natural, justiça e política*, Coimbra Editora, Coimbra 2005, p. 221; Id., *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, Vol. IV. L'età dei totalitarismi e della democrazia, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 396.

⁶⁹ Per un'analisi del paradigma costituzionale, rinvio a Luigi Ferrajoli, *Principia iuris. Teoria del diritto e della democrazia*, 3 voll., Laterza, Roma-Bari 2007; G. Pino, *Diritti e interpretazione. Il ragionamento giuridico nello Stato costituzionale*, Mulino, Bologna 2010; G. Bongiovanni, *Costituzionalismo e teoria del diritto*, Laterza, Bari-Roma, 2005; L. Ferrajoli, *Democrazia costituzionale e scienza giuridica*, in «Diritto pubblico», 2009-1; P. Carnevale, C. Colapietro (a cura di), *La giustizia costituzionale fra memoria e prospettive*, Giappichelli, Torino 2008; M. Fioravanti, *Appunti di storia delle costituzioni moderne. Le libertà fondamentali*, Giappichelli, Torino 1995.

⁷⁰ L. Ferrajoli, *Principia iuris. Teoria del diritto e della democrazia*, vol. II, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 89.

Il concetto di democrazia costituzionale indica quegli ordinamenti che, attraverso un insieme di norme codificate, regolano giuridicamente il rapporto tra poteri pubblici e individui imponendo al potere politico vincoli esterni derivanti direttamente dalla norma costituzionale, esso descrive quindi un peculiare modo di essere del rapporto tra Stato e società civile, tra governanti e governati.⁷¹ Attraverso l'aggettivo *costituzionale* il concetto di democrazia recupera una forte valenza giuridica e determina un mutamento nel rapporto tra la politica e il diritto: non è più il diritto ad essere subordinato alla politica quale suo strumento, ma è la politica, sottoposta ai vincoli imposti dai principi costituzionali, che diventa strumento di attuazione del diritto. Le costituzioni assumono in questa prospettiva il ruolo di *arbitro* tra la legge, intesa come massima espressione della sovranità popolare, e i diritti fondamentali intesi come limiti della legge stessa.

La tesi qui sostenuta è che *Democrazia* e *Costituzione* sono due concetti che necessitano l'uno dell'altro. Accanto alla validità formale, il paradigma costituzionale richiede alle norme di legge anche una validità sostanziale, ne risulta un modello di democrazia, ancorato ai diritti fondamentali quali i diritti politici, i diritti civili, i diritti di libertà e i diritti sociali intesi come diritti di tutti e di ciascuno⁷², non sopprimibili né riducibili da alcuna forma di maggioranza. Nelle democrazie moderne, la legge quindi non assolve solo al compito di limitare e controllare il potere della maggioranza sulla minoranza e dei governanti sui governati, essa si propone di essere espressione della volontà dei cittadini, strumento di giustizia e garanzia di uguaglianza ed equità.⁷³ Caratteri distintivi delle democrazie divengono quindi i criteri per scegliere i governanti⁷⁴ e

⁷¹ I fondamenti della democrazia costituzionale possono essere rintracciati nel movimento filosofico, politico e giuridico del costituzionalismo e nelle dottrine filosofiche e giuridiche dei secoli XVII e XVIII, tese soprattutto a giustificare l'esistenza dello Stato di diritto, la separazione e limitazione dei poteri attraverso l'organizzazione costituzionale, la supremazia della costituzione e l'invulnerabilità delle sfere soggettive.

⁷² Sono «diritti fondamentali tutti quei diritti soggettivi che spettano universalmente a “tutti” gli esseri umani in quanto dotati dello status di persone, o di cittadini o di persone capaci d'agire». L. Ferrajoli, *Diritti fondamentali*, cit., p. 5.

⁷³ Il principio etico-politico dell'uguaglianza come elemento costitutivo della democrazia fu teorizzato già da J.J. Rousseau, che nel Contratto sociale propose il modello della democrazia diretta come l'unico capace di evitare le conseguenze negative tanto dell'assolutismo, che conferendo tutto il potere al sovrano privava i sudditi dell'esercizio dei loro diritti, quanto del liberalismo, che attraverso l'istituto della rappresentanza rendeva i cittadini solo formalmente liberi. Per Rousseau la democrazia doveva superare la contrapposizione fra la maggioranza governata e la minoranza governante, attraverso un programma di autogoverno, che richiedeva la partecipazione diretta e consapevole di ciascuno e rendeva così la legge “espressione della volontà generale”, senza alcuna forma di delega o di mandato ai deputati.

⁷⁴ In epoca moderna la lotta per il suffragio universale è considerata un importante passo verso l'emancipazione politica e l'attuazione della democrazia. Le tappe che conducono all'allargamento del diritto di voto indicano, in questa prospettiva, lo stato di democratizzazione nei vari Paesi. In Italia, per esempio, lo sviluppo è avvenuto molto lentamente: nel 1870 su 26 milioni di abitanti gli elettori erano appena 530.000, pari al 2% degli abitanti; nel 1882, dopo la riforma Depretis, salivano a poco più di 2 milioni, pari al 6,9%;

l'esercizio dell'autorità nel pieno rispetto delle norme costituzionali che non devono essere interpretate come programma da attuare pedissequamente ma piuttosto come una struttura metaistituzionale: «le costituzioni vivono solo se sanno collocarsi al di sopra del gioco politico, pur evitando di farsi incapsulare nella falsa sterilizzazione del formalismo giuridico: esse devono mantenere un livello alto di offerta etico-politica, un forte *pathos* costruttivo dell'identità e della comunità».⁷⁵

Facendo nostro il modello di Stato costituzionale, il cui fondamento poggia su quel *giuscostituzionalismo* che vuole conciliare il principio democratico con l'universalismo dei diritti, possiamo interpretare la democrazia come *intrinsecamente dialogica, socraticamente dialettica*, una «democrazia “critica” [...] un regime inquieto, circospetto, diffidente nei suoi stessi riguardi, sempre pronto a riconoscere i propri errori, a rimettersi in causa, a ricominciare da capo».⁷⁶

nel 1913, col suffragio universale (solo maschile) raggiungevano quasi gli 8 milioni e mezzo, pari al 23,2%; solo dopo la caduta del fascismo, con l'elezione del Paese a Repubblica Democratica fondata sul lavoro (art. 1 Costituzione), ove la sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione, il diritto di voto (art. 48) è stato esteso a tutti i maggiorenni di sesso maschile e femminile. La conquista del suffragio universale non può essere considerata, comunque, condizione sufficiente per definire una democrazia compiuta perché non basta a rimuovere il dislivello sociale e la possibile essenza dittatoriale della struttura sistemica reggente esemplificata nella supremazia del gruppo sociale dominante. Marx, *La questione ebraica*, Editori Riuniti, Roma 1954, p. 59.

⁷⁵ P. Pombeni, *Idee per una Costituente*, «Democrazia e diritto» 35(1), 1995, pp. 125-126. Autore fortemente critico nei confronti del Costituzionalismo e del suo fondamento sui diritti fondamentali è G. Pino il quale mette in rilievo gli elementi critici derivanti da tale prospettiva: «Innanzitutto, i diritti fondamentali sono parte del diritto (sono diritti giuridici positivi), ma allo stesso tempo non sono nella piena disponibilità degli organi di produzione giuridica: i diritti fondamentali sono di solito proclamati in documenti (costituzioni rigide, convenzioni internazionali, ecc) posti ad un livello apicale nella gerarchia delle fonti del diritto, vincolando così la produzione giuridica dei gradi inferiori, inclusa quella di tipo legislativo. Inoltre i diritti presenti nei documenti costituzionali sono molti ed eterogenei, [...] sono spesso reciprocamente incompatibili, e raramente o mai sono tra loro ordinati in relazioni gerarchiche o di priorità [...] infine molti diritti sono espressamente qualificati, nei documenti giuridici che li proclamano, come “inviolabili”, nella pratica del trattamento giurisdizionale e legislativo dei diritti fondamentali è invece considerato del tutto pacifico assoggettare quei diritti a “ragionevoli” limitazioni, per evitare che la loro tutela interferisca eccessivamente con altri diritti fondamentali, o anche con ulteriori esigenze come interessi pubblici e collettivi» G. Pino, *Diritti e interpretazione. Il ragionamento giuridico nello Stato costituzionale*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 8. Nel medesimo testo, l'autore afferma che «i diritti fondamentali sono diritti soggettivi; tali diritti soggettivi sono attribuiti, riconosciuti, garantiti ecc. da norme; tali norme hanno carattere fondamentale [...] Affermare che una norma è necessaria per l'attribuzione di un diritto non equivale a dire che sia anche sufficiente ai fini dell'effettività, della garanzia del diritto». *Ivi*, pp. 12-13.

⁷⁶ G. Zagrebelsky, *Il “crucifige” e la democrazia*, Einaudi, Torino 2007, pp. 106-107.

PARTE II. EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA

La riflessione sulla democrazia e sulla promozione della cittadinanza democratica, accanto agli aspetti giuridico-istituzionali, politico-economici e socio-culturali, chiama direttamente in causa quello educativo ritenuto necessario per esortare e sostenere la partecipazione critica e consapevole dell'uomo alla costruzione della comunità. La partecipazione democratica non si configura come semplice prevalenza dell'opinione e della volontà della maggioranza ma implica la conoscenza e la condivisione di un mondo di significati e di valori etico-politici che fondano e dotano di senso la stessa convivenza sociale.

La democrazia, intesa come sistema che persegue l'equilibrio tra aspirazioni individuali e valori collettivi, vive in "condizioni di perenne insicurezza"⁷⁷ è *rigenerazione continua*⁷⁸, soggetta a continui cambiamenti e trasformazioni⁷⁹ e, per tale motivo, non può far a meno di una educazione che, avviando un circolo di reciprocità dialettica tra l'uomo e la società, formi un'opinione pubblica consapevole, libera e responsabile necessaria per consolidare e perfezionare la democrazia stessa.

Di fronte alle trasformazioni della nostra società, sempre più plurale, multi-etnica e multi-religiosa, per poter restituire senso e significato alla democrazia occorre ripensare la relazione educazione-uomo-democrazia e le modalità di partecipazione del singolo alla vita pubblica; rivalutare l'educazione quale attività formativa autenticamente umana ed individuare nuove categorie concettuali che permettano alla pedagogia, intesa come «unità di sapere teoretico, tecnico e pratico-poietico volto a promuovere l'*agoghein* di ogni persona»⁸⁰, di immaginare alternative possibili e strumenti utili per costruire un mondo *autenticamente* umano. Quanto più appare profonda la crisi sociale⁸¹, tanto più le scienze

⁷⁷ G. Sartori, *Democrazia e definizioni*, Il Mulino, Bologna 1957; *Id*, *Democrazia. Cosa è*, Rizzoli, Milano 2007; L. Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2006; G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Einaudi, Torino 2007, G. Napolitano, G. Zagrebelsky, *L'esercizio della democrazia*, Codice Edizioni, Torino 2010.

⁷⁸ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Cortina, Milano 2001, p. 113.

⁷⁹ K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Armando, Roma 1973.

⁸⁰ G. Bertagna, *Una Pedagogia tra metafisica ed etica*, in G. Bertagna (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, p. 58.

⁸¹ Intendiamo per crisi sociale la crisi degli stati nazionali e delle istituzioni rappresentative ad essi collegate e della loro capacità di essere il principale punto di riferimento della vita democratica, delle istituzioni locali e transnazionali, della morale del rapporto tra cittadini e Stato; l'indebolimento dei partiti e del loro ruolo di strumento di partecipazione dei cittadini alla formazione della rappresentanza e di esercizio di poteri di influenza sull'orientamento della vita pubblica; la mancanza di fiducia del corpo elettorale nelle leadership politiche, sia per quanto attiene la capacità di individuare e perseguire l'interesse generale in coerenza con le indicazioni del popolo sovrano; la presenza di *élite* e poteri non ufficialmente riconosciuti e riconoscibili; la

umane e morali sono chiamate ad interrogarsi e ricercare le condizioni affinché sia possibile realizzare un progetto di riforma dello stato sociale. La pedagogia⁸², identificabile con un'area di sapere avente il carattere di riflessione *sulla e per* la pratica formativa, assume un ruolo privilegiato per la crescita della società civile, essa infatti deve fornire gli strumenti necessari per modificare la situazione presente e costituirsi come fulcro di cambiamento per il soggetto e per la collettività, in vista della crescita esistenziale e umana⁸³; è «destinata al suicidio una democrazia che non interagisca con l'educazione».⁸⁴

Il futuro della democrazia risulta quindi essere strettamente connesso alle trasformazioni del sistema formativo perché la democrazia nutre il sistema scolastico tanto quanto l'educazione alimenta la democrazia, «una democrazia non può essere solo definita politicamente, da un ordinamento e da un complesso di tecniche di libertà, perché la democrazia vive soprattutto come fatto sociale, come *ethos*, perché costituisce un *modus vivendi*, accompagnato e sostenuto da ideali, da moduli di comportamento, da credenze di valori».⁸⁵

Ripensare il legame che unisce l'educazione alla democrazia significa tener conto del complesso intreccio che vi è tra l'attività conoscitiva e la dimensione etico-politica.

Mondo e uomo devono essere considerate parti di un tutto organico: ogni soggetto, persona o istituzione, opera e agisce sulla natura e sugli altri uomini, intervenendo nella ridefinizione del sistema attraverso i propri interessi e le espressioni culturali, sociali e antropologiche. Emerge chiaramente l'indissolubile intreccio tra visione dell'uomo, visione della società, educazione e politica: solo un continuo confronto dialogico, critico e costruttivo tra la pedagogia, l'etica e la politica rende possibile individuare ed elaborare percorsi di cambiamento che tengano conto dello sviluppo dell'uomo nella sua dimensione

distinzione sostanziale tra la costituzione materiale e la costituzione formale. Una crisi che si traduce in crisi di legittimazione, di consenso, di efficacia ed efficienza, di significati condivisi. Su tali argomenti si rimanda a: R. Darhrendorf, *Dopo la democrazia*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2001; N. Bobbio, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 2005; G. Sartori, *La democrazia in trenta lezioni*, Mondadori, Milano 2008.

⁸² Il termine pedagogia nella sua radice etimologica greca deriva da παιδος, paidos: bambino, e αγω. della radice αγω si hanno tre diverse possibili etimologie: potrebbe derivare da *agoge* che significa "trasporto e movimento fisico ed emotivo indotto dalla musica"; oppure potrebbe discendere da *agogos* ovvero "guida di qualcuno da parte di qualcun altro"; infine potrebbe richiamare *agoghein* che significa "condurre e l'essere condotti in senso attivo". In tutti i casi si rimanda comunque ad una situazione dinamica e attiva, dunque la pedagogia non può essere intesa solo una *pedalogia* ovvero come discorso puramente descrittivo del fanciullo ma deve esser intesa come scienza pratica dell'agire educativo.

⁸³ V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006.

⁸⁴ J. Maritain, *Cristianesimo e democrazia*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 1977, p. 57.

⁸⁵ Proprio attraverso il rapporto dialettico tra democrazia ed educazione è possibile avviare la *attuazione* della democrazia formale nella democrazia sostanziale. A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., p. 35.

individuale e sociale, del riconoscimento dell'alterità e del valore della persona nella specificità della sua evoluzione ontologica ed antropologica. Questo continuo confronto permette di individuare e progettare percorsi autenticamente formativi in grado di stimolare nell'uomo la capacità di esercitare quella competenza etica necessaria per favorire e promuovere il *cambiamento*.

In ogni società è forte la correlazione tra il complesso di conoscenze e competenze che *riflettono* la sua specificità storica e culturale e le pratiche educative finalizzate a *render esplicite* le stesse rappresentazioni culturali e le forme di organizzazione sociale; l'azione educativa, specialmente nei suoi aspetti più formalizzati ed istituzionali, necessita di una riflessione e di una teorizzazione consapevole e sistematica che definiscano azioni, scelte e modelli del processo educativo. L'educazione, funzionale sia al mantenimento della continuità sociale e della riproduzione dell'esistente, sia alla promozione di *cambiamenti* nei valori, nei costumi, nelle forme di organizzazione sociale, pertanto non può essere considerata acriticamente come buona o cattiva, né relativamente ai fini che si prefigge, né relativamente ai mezzi di cui si avvale.⁸⁶ La riflessione pedagogica non può pertanto esser considerata in modo neutrale e scevra da condizionamenti: i problemi dell'educazione «chiamano in causa questioni di scelta di obiettivi e, quindi, di valori, i quali ambiscono a conquistarsi un riconoscimento di universalità, accettando di porsi sul terreno della verifica storica e della progettualità etico-politica e operano perciò in situazioni problematiche locali. C'è pertanto, un rapporto strettissimo tra la pedagogia, la scuola e la sfera dei problemi etici e politici».⁸⁷ Ancora, l'educazione presuppone e comporta continuamente scelte e decisioni, che devono essere valutate di volta in volta, al fine di scongiurare il rischio di un *messianismo politico-pedagogico*⁸⁸ in virtù del quale si ritiene un dovere delle istituzioni la pianificazione dell'intera esistenza umana in nome di un'educazione permanente e totalizzante⁸⁹ che riduca la pedagogia a *strumento di*

⁸⁶ I fini dipendono da una valutazione etica, cioè relativa ai valori che orientano l'azione educativa; i mezzi, dipendono sia da una valutazione etica, sia da una valutazione pratica della loro efficacia.

⁸⁷ E. Corbi, *Postmodernità, educazione e questione etica*, in E. Corbi, F.M. Sirignano, *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011, pp. 11-12. Sulla fallace pretesa di poter concepire in modo neutrale il rapporto educativo si veda anche: S. Cambareri, *Le implicanze teoretiche della didattica*, CUECM, Catania 1984; A. Broccoli, *Ideologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974; M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere ed ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.

⁸⁸ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2011.

⁸⁹ Massa mette in evidenza il fatto che le istituzioni educative rischiano di divenire istituzioni totali ove «la vita materiale diventa alienata e reificante, ausiliare e violenta, perdendo ogni significato umano, e la vita educativa, sganciata da ogni possibilità di comportamento attivo, reattivo e modificatorio nei confronti dell'ambiente fisico e dei processi di vita materiale, perde il suo stesso significato educativo, e si riduce a

controllo, ossia a insieme di dispositivi naturali, tecnologici e socioculturali che inducono azioni necessitate e sono finalizzati al dominio e al condizionamento delle azioni individuali. In tale prospettiva, la pedagogia e i processi educativi sarebbero quindi riducibili a meri dispositivi⁹⁰, ad «un insieme di prassi, di saperi, di misure, di istituzioni il cui scopo è di gestire, governare, controllare e orientare, in un senso che si pretende utile, i comportamenti, i gesti e i pensieri degli uomini»⁹¹ atti a condizionare e determinare il modo di essere profondo, ontologico e sociale di ciascun individuo.

2.1 Educazione ed educabilità.

«Nessun uomo può fare a meno di un'educazione: questa può avere tutti i limiti possibili, può essere sottoposta a tutte le critiche dentro e fuori la società di appartenenza, ma per poter vivere, con sé e con gli altri, l'uomo ha bisogno di educazione, così come ha bisogno di aria, di cibo, di lavoro».⁹²

L'importanza dell'educazione ha origine da una situazione di *manca*za caratteristica dell'infanzia. Il neonato si caratterizza come essere relazionale che ha bisogno del sostegno dell'adulto per poter sopravvivere alle condizioni esterne, a

riempitivo e a intrattenimento ideologico, privi fra l'altro di qualunque radicamento motivazionale». R. Massa, *Teoria pedagogica*, cit. p.104. Il rischio che la scuola si ponga in esclusiva funzione di se stessa e della perpetuazione della organizzazione sociale e politica esistente, e quindi divenga strumento dell'assoggettamento dell'uomo all'ideologia dominante, è stato messo in luce, tra gli altri da Althusser che, nel saggio *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, definisce la scuola come l'apparato ideologico dominante dello Stato finalizzata alla riproduzione dei rapporti capitalistici di sfruttamento. L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, cit., pp. 19-20. Il carattere mistificatorio della educazione venne denunciato, durante il periodo della contestazione studentesca, dalla Scuola di Francoforte che, attraverso le voci di Adorno, Marcuse ed Horkheimer, accusa la scuola di aderire ad una logica di manipolazione e repressione delle coscienze.

⁹⁰ Foucault definisce il concetto di dispositivo come un insieme, strutturato e solo parzialmente visibile, di norme, oggetti, rituali, fantasmi, proiezioni, tecniche, metodologie, prescrizioni, soggetti. A. Franza, *Il congegno metodologico* in R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992, p. 45; M. Foucault, *La volontà di sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1996. Già dalla fine degli anni Settanta, Riccardo Massa rielaborò in modo originale il pensiero di Foucault indicando il suo valore per la definizione dell'autonomia della scienza pedagogica. Massa sostiene che quello di Foucault non è un «progetto pedagogico», che porterebbe ancora una volta alla dissoluzione della pedagogia nell'etica, ma piuttosto una comprensione del «pedagogico» come struttura costitutiva dell'esperienza. R. Massa, *Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche* in A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano 1997, p. 178. Massa considera il dispositivo foucaultiano come un sistema incorporato di procedure in atto nell'istituzione scolastica e in qualunque situazione educativa che determina la forma-scuola e il suo funzionamento. R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987; *Id, Cambiare la scuola*, Laterza, Bari 1998.

⁹¹ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Roma 2006, p. 20.

⁹² P. Orefice, *Introduzione al processo formativo*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996, p. 157.

differenza degli altri animali, infatti, non ha nessun istinto predeterminato funzionale alla sua sopravvivenza. Proprio su questa dimensione di *inettitudine aspecifica*, che caratterizza lo sviluppo dell'uomo in senso «aperto, plastico e indeterminato» sia dal punto di vista temporale sia in senso sistemico⁹³, si fonda la possibilità di educabilità dell'uomo.

Intesa come *paideia* dai Greci, tradotta dai latini con *humanitas*, espressa nel concetto tedesco di *Bildung*, l'educazione ha una doppia radice filologica, da una parte deriverebbe dal verbo latino *educare* e richiamerebbe quindi azioni quali il *far crescere, allevare, curare*; dall'altra deriverebbe da verbo latino *educere* e riguarderebbe azioni quali il *condurre, guidare, trarre fuori*. Considerata questa doppia radice filologica possiamo affermare che nel processo educativo sono contemporaneamente presenti i due aspetti della valorizzazione del potere attivo dell'uomo e della propria libertà e responsabilità, e della trasmissione e riproduzione culturale agita attraverso condizionamenti e dispositivi. La radice *educere* richiama le categorie della reciprocità, della co-responsabilità e dell'intenzionalità, al contrario, il riferimento ad *educare* sottolinea l'importanza che la trasmissione culturale e valoriale assumono nei confronti del bambino. Pur riconoscendo la rilevanza della *socializzazione ed integrazione*⁹⁴ dell'uomo entro la società di appartenenza è importante non ridurre il processo educativo alla mera acquisizione di codici comportamentali e modelli culturali socialmente condivisi ossia ad una serie di «azioni agite da un soggetto nei confronti di un altro soggetto ritenuto passivo, quindi considerato quasi un mero oggetto da plasmare».⁹⁵ Per evitare tale deriva riduzionistica occorre riconoscere la funzione attiva dell'educando e considerare il processo educativo come un percorso *intenzionale* che, interconnettendo la *natura umana*

⁹³ Considerare lo sviluppo umano “aperto e plastico” in senso temporale vuol dire riconoscere che egli può, a differenza di tutti gli altri animali, modificare i suoi stati e i suoi comportamenti per tutta la vita; dal punto di vista sistemico vuol dire invece riconoscere che lo sviluppo di ogni essere umano non dipende solo dal patrimonio genetico ed istintuale di cui è dotato ma anche, e soprattutto, dal tipo di relazioni che istaura con l'ambiente naturale e sociale nel quale è inserito. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 39-43.

⁹⁴ «La socializzazione va intesa come apprendimento delle norme, delle regole, della cultura, dei valori, del linguaggio, dei comportamenti: essa accultura, prepara, forma necessariamente *per il presente, integra* entro l'assetto societario esistente, con la funzionalità delle proprie strutture, con la razionalità dei suoi meccanismi, che richiedono *comportamenti conformi e non difforni*, integrati e non conflittuali, perfettamente uniformati ai modelli culturali, valoriali, di un presente storico determinato. [...] La socializzazione parte dall'accertamento delle influenze sociali che si esercitano sui giovani per valutarne le congruenze con l'assetto societario esistente, per *integrare* i giovani, addestrandoli al mantenimento ed alla coesione del sistema sociale di appartenenza». A. Criscenti, *Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori*, in A. Pennisi, *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Giuffrè, Milano 2004, p. 21.

⁹⁵ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 357.

con la *cultura*, tende a valorizzare l'integralità, la libertà e l'autonomia della persona in formazione guidandola verso la propria realizzazione e stimolando «il libero sviluppo di qualità e talenti peculiari. È questa l'unicità che distingue ciascun essere umano da tutti gli altri, in virtù della quale un uomo non è solo uno straniero nel mondo, ma qualcosa che non c'è mai stato prima d'ora».⁹⁶

L'educazione implica, necessariamente, una relazione interpersonale complementare e asimmetrica, un incontro dialettico tra le azioni dell'educatore e quelle degli educandi caratterizzato da intenzionalità, *logos*, libertà e responsabilità.⁹⁷

Ogni teorizzazione in campo educativo dipende da una scelta precisa sul valore da attribuire all'uomo, che può essere enfatizzato nella sua autonomia oppure nel suo rapporto costitutivo con la società. La pedagogia «è sapere dell'uomo (come tutti i saperi) e per l'uomo (come accade ai saperi umani, ma in particolare a quelli poietici, ovvero produttivi, operativi), ed è per l'uomo come singolo e come *socius*, inscindibilmente. Da qui il suo statuto filosofico – poiché è la riflessione a delineare modelli di uomo, anche se ispirati alle scienze, sviluppando un'antropologia empirica e critica – e il suo intreccio col politico – poiché il suo *anthropos* è progettuale, possibile, necessita di esser costruito nella società, che ha bisogno di strutture, istituzioni, tappe per venire a costruirlo».⁹⁸ Le pratiche educative, infatti, vengono orientate dai modelli educativi che contengono visioni differenti non solo di quella che deve essere la funzione dell'educazione ma anche della persona e dei valori che ne devono guidare il comportamento; attribuire caratteristiche specifiche all'uomo significa sostenere teorie pedagogiche e progettare prassi educative assai diverse. Per definire le caratteristiche dell'uomo si possono seguire due strade, quella scientifica e quella teologico-filosofica. Nel primo caso, mantenendosi sul terreno delle *affezioni*, proprietà empiriche delle sostanze ossia gli aspetti misurabili ed osservabili delle cose, si può considerare l'uomo come ente determinato dall'evoluzione e dall'adattamento all'ambiente. L'uomo è in questo caso identificabile con il termine *individuo*. Dal punto di vista ontologico esso rappresenta l'esistente concreto della specie umana la cui definizione viene elaborata non solo a partire dalle basi genetiche e dalle proprietà biologiche che lo

⁹⁶ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, tr. it., Garzanti, Milano 1991, p. 246.

⁹⁷ L'essere umano è naturalmente relazionale nel senso che il suo pensare e il suo agire rimandano sempre, intenzionalmente, «ad altro ed ad altri, oltre sé, e ciò perfino quando intendono confermarsi nella propria soggettività individua; nel senso inoltre di essere sempre, per questo, libera e voluta relazione a qualcosa e relazione con qualcuno; nel senso, infine, di essere pure, dunque, *symbolon*». G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 22.

⁹⁸ F. Cambi, *Il « ritorno » e l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo*, «Studi sulla formazione» Anno VI, 2003 n.1, p. 17.

caratterizzano come specie vivente, ma anche in relazione al particolare processo di sviluppo individuale e sociale. Dal punto di vista logico il termine individuo indica la parte *non ulteriormente divisibile*, l'ultimo elemento di divisione della specie.

Secondo la prospettiva teologico-filosofica, per definire le caratteristiche proprie dell'uomo, occorre invece riferirsi ad un livello più profondo ed essenziale, esso è infatti «una rappresentazione di altro da ciò che empiricamente appare; ovvero rimando fondativo ad altro da quell'essere vero, storico e fattuale, ma parziale e contraddittorio, non sufficiente, descritto dalle scienze umane».⁹⁹

La *persona*, secondo la tradizione occidentale cristiana, trascende il significato di individuo inteso come insieme di processi vegetativi e sensitivi in quanto essa, essendo sostanza individuale sussistente o atta a sussistere, trascende la contingenza e l'empiria. La persona ha una sua natura specifica, *phýsis*, definibile come sintesi unitaria di processi biologici, sentimentali, affettivi e razionali. È *sostanza relazionale* che si attua attraverso l'incontro¹⁰⁰: «l'uomo è un rapporto; non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è un rapporto, più precisamente un rapporto con l'essere (ontologico), un rapporto con l'altro».¹⁰¹ In quanto relazione, la persona è aperta alla totalità del reale e alla trascendenza e non può trovare compimento in se stessa.

I concetti di individuo e persona non esprimono realtà sussistenti diverse ma rappresentano chiavi interpretative diverse dell'idea di uomo. Il riferimento all'individuo rimanda ad una dimensione descrittiva, quello a persona, invece, ad una dimensione interpretativa: la persona è l'individuo umano in quanto possibilmente o attualmente sussistente; l'individuo è il soggetto dei predicati specifici o generici dell'essere umano ed è la stessa persona in quanto membro della specie umana.

A conferma della tesi che da diverse *interpretazioni dell'idea* di uomo derivano differenti impostazioni pedagogiche ed educative possiamo confrontare la speculazione sofistica e quella socratica. Secondo la prospettiva sofistica l'uomo non possedeva una natura ben determinata e precostituita; tale natura era piuttosto il frutto di una evoluzione storica,

⁹⁹ G. Bertagna, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 60.

¹⁰⁰ La libertà e la responsabilità personali devono quindi essere inserite in una rete relazionale. A tal proposito Guardini afferma che «la persona umana non può comprendersi come chiusa in se stessa, perché essa esiste nella forma di una relazione. Seppure la persona non nasca dall'incontro, è certo che si attua solo nell'incontro». R. Guardini, *Scritti filosofici*, Vita e Pensiero, Milano 1964, vol. II, p. 90.

¹⁰¹ L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, tr. it., Einaudi, Torino 1995, p. 15.

sociale e politica e quindi *prodotto* della «cultura»¹⁰² e della «storia». L'uomo descritto da Protagora è colui che domina, attraverso la *techne*, la realtà delle cose, rendendole utilizzabili e utili per la vita associata. Il *nomos* di tale uomo deve dunque rispecchiare la *physis* della sua esperienza. Compito fondamentale dell'attività educativa è, per i sofisti, rispondere alle necessità sociali e politiche attraverso la creazione di *curricula* atti a trasmettere la *politiche aretè*, giustificando così l'importanza dell'educazione quale strumento funzionale all'acquisizione di quelle competenze necessarie per agire nella vita pubblica.

Socrate inaugurò un diverso paradigma interpretativo; secondo il filosofo ateniese l'essere umano aveva già dentro di sé tutto ciò che poteva diventare e l'educazione consisteva nell'arte della maieutica, funzionale ad aiutare l'uomo a *tirar fuori* ogni sua potenzialità. L'educazione, finalizzata alla compiuta realizzazione della natura umana, consiste, nel pensiero del filosofo, nella *cura dell'anima* intesa come capacità di intendere e volere secondo coscienza resa possibile dall'*areté*, dalla conoscenza del bene attraverso cui giudicare e decidere in modo virtuoso.¹⁰³ L'educazione, in questa prospettiva antropologica, è il processo complessivo con cui gli educatori accompagnano la trasformazione delle capacità potenziali di ciascuno in competenze personali attuali.¹⁰⁴

Entrambe le posizioni presentate evidenziano la necessaria relazione tra l'individuo/persona e la società ma la priorità ontologica attribuita ad una delle due parti dà luogo a paradigmi pedagogici e prassi educative molto diverse che richiamano la

¹⁰² La cultura è qui intesa come processo di formazione individuale, fondato sull'apprendimento di alcuni saperi, il cui scopo è lo sviluppo equilibrato e completo dell'uomo. E' proprio con il movimento Sofistico che si incominciò a discutere della cultura e della civiltà in termini di tecnica. Nel mito di Epimeteo e Prometeo presente nel dialogo giovanile *Protagora* di Platone è rappresentato l'aspetto non solo tecnologico, ma anche quello teologico e politico del problema Sofistico. L'aspetto tecnologico riguarda l'uomo come dominatore della realtà, in base ad una utilità o utilizzabilità di tale realtà; quello teologico riguarda l'uomo come creatore stesso della dimensione del divino (antropomorfismo), fondamento della legittimità del vivere sociale; quello politico riguarda l'uomo come interessato dalla cura per l'altro in base alla sua essenza, quella cioè di essere un animale politico, costituzionalmente sociale. M. Untersteiner (a cura di), *I Sofisti: Testimonianze e Frammenti*, tr. it., Bompiani, Milano 2009; W. Jaeger, *Paideia: la formazione dell'uomo greco*, 3 voll., tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1990; S. Zeppi, *Protagora e la filosofia del suo tempo*, La Nuova Italia, Firenze 1961; G. Casertano, *Natura e istituzioni umane nelle dottrine dei sofisti*, Il Tripode, Napoli – Firenze 1971.

¹⁰³ G. Reale, *Corpo, anima e salute*, Cortina, Milano 1999, p. 173; W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, vol. II, La Nuova Italia, Firenze 1998, p. 62.

¹⁰⁴ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in *Id* (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74.

valorizzazione dell'essere umano nella sua unicità o la valorizzazione dell'essere umano in relazione, quasi esclusiva, al contesto storico e sociale nel quale si situa concretamente.¹⁰⁵

2.1.1 L'educazione tra *phronesis* e *utopia*.

Nella prospettiva personalistica la pedagogia ha una fondazione metafisica centrata sulla *razionalità pratica* intesa come unione di *lógos*¹⁰⁶ e *noûs*.¹⁰⁷ «Il termine greco *pràxis* [...] rimanda all'uomo che si propone di vivere nel suo tempo e nel suo spazio in maniera tale da far coincidere sempre, consapevolmente, intenzionalmente, ciò che fa e ciò che sa con il bene, con ciò che è bene, per e secondo sé e per e secondo gli altri. Detto in altro modo, il termine "pratico" designa l'azione specificatamente umana¹⁰⁸, l'agire che qualifica soltanto

¹⁰⁵ Il rapporto tra uomo e società si fonda sull'articolazione tra le dimensioni del particolare e dell'universale. Il modello educativo dell'antica Grecia elabora una particolare sintesi tra le due dimensioni. Obiettivo del processo educativo è l'*educazione del cittadino* e nello stesso tempo, l'*educazione dell'uomo*: «un cittadino ateniese partecipando alla vita della *polis* si impadroniva del linguaggio e dei problemi del suo tempo, ma quando assisteva come spettatore alle rappresentazioni del grande teatro di Eschilo, Sofocle, Tucidide o Euripide, affrontava insieme a questi autori i temi più alti del destino dell'uomo». Durante il cristianesimo si attuerà una diversa e originale sintesi tra i due diversi principi che troveranno sintesi nel valore della persona umana e nel richiamo a valori che trascendono l'uomo stesso e tendono a realizzare un progetto provvidenziale. La nascita degli stati nazionali e la rivoluzione industriale, definiranno un nuovo assetto politico e sociale che si rifletterà infine sulle pratiche educative impegnate a ricercare una nuova definizione del rapporto tra universale e particolare. A partire dalla seconda metà dell'Ottocento, infatti, l'educazione si pone come obiettivo prioritario quello dell'educazione del *cittadino* funzionale alla stabilità del sistema sociale in cui è inserito. R. Persi, *Ambiente, diritti e cittadinanza*, «Civitas educationis. Education, Politics and Culture», Anno I, numero 2/2012, pp. 17-18.

¹⁰⁶ Il *lógos* è contemporaneamente attività sintetica della ragione che riunisce e lega insieme in una relazione organica parti tra loro separate; attività analitica che divide e separa in frammenti, seguendo un ordine, ciò che è un tutto unitario (la *diairesi*); attività intellettuale che crea, che pensa addirittura cose che prima non c'erano al mondo e che, dopo, con un'apposita potenza, introduce nel mondo; attività critica; espressione pubblica di ragioni; dialogo e giudizio tra diversi uomini per giungere a qualche condivisa visione, dichiarazione, valutazione, giudizio. Appartiene esclusivamente agli animali superiori e implica la possibilità di «usare la parola come pensiero al fine di argomentare, polemizzare, criticare [...] inteso come unità organica di pensiero e linguaggio che si esibisce nel discorso pubblico, ovvero nel confronto con gli altri, a proposito di tutte le regioni dell'intenzionalità». G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 119-122.

¹⁰⁷ *Lógos* e *noûs* sono le condizioni necessarie per impostare il discorso pubblico finalizzato «ad una condivisione universale di ciò che vero, buono, giusto, bello e piacevole. [...] Stanno sempre insieme nei discorsi degli uomini e risultano intrecciati ogni qual volta gli uomini scoprono, criticano, dimostrano, elaborano argomenti, condividono valutazioni, producono qualcosa, apprezzano ecc.». *Ivi* p. 132.

¹⁰⁸ L'azione umana, declinata come *actus umani*, è azione esclusiva dell'uomo caratterizzata da intenzionalità e logos. Gli atti umani avvengono nell'ambito della coscienza e dell'autocoscienza, sono quindi espressione della volontà libera e responsabile dell'uomo. Essi differiscono dagli *actus hominis* che, al contrario sono identificabili con reazioni, riflessi condizionati, funzioni fisiologiche e meccaniche, operazioni imposte dai vincoli costruttivi, gesti pulsionali afferenti allo sviluppo, all'addestramento, al modellamento della prole. Gli atti dell'uomo sono determinati dall'interazione con processi naturali fisici e psichici, nel compiere tali atti l'uomo è dominato dai geni ereditati, dai genitori, dalla chimica delle medicine o delle droghe, dal caso e dalla fortuna, dagli addestramenti ricevuti nell'allevamento, dai determinismi meccanici che vincolano il

l'uomo e nessun altro essere vivente, che si pone i problemi dell'agire bene nell'intenzionalità e che ne cerca una soluzione ragionata che non valga solo per sé, in maniera autistica, ma che sia riconosciuta e condivisa anche dagli altri, perché anche da loro valutata "bene", e con ragioni». ¹⁰⁹ La razionalità pratica si esplica, storicamente, in tre distinte forme: «la prima è quella che si riferisce alla riflessione intenzionale orientata al fare qualcosa, al costruire o trasformare prodotti, oggetti, macchine, secondo regole e procedure tanto determinate quanto condivisibili da tutti e perfezionabili da parte di tutti (*téchne*: razionalità tecnica); la seconda rimanda alla riflessione intenzionale che cerca di conoscere con verità intersoggettiva ciò che c'è, le cose che ci sono, come sono e perché sono così (*epistémè*: razionalità teoretica); la terza, infine, ha preso le forme di una riflessione intenzionale orientata all'agire bene dell'uomo, con saggezza (*phronesis*), nelle situazioni particolari che gli sono date nella sua vita individuale e sociale (razionalità pratica)». ¹¹⁰ La *phronesis*, in termini aristotelici, è la virtù dianoetica per eccellenza ¹¹¹, cioè che unisce la conoscenza dell'universale con quella del particolare, è la razionalità dell'agire e richiama il *dover essere*. Essa costituisce, una vera e propria *competenza* definita da Elio Damiano *competenza etica* ossia una "competenza trasversale" complessa, che si compone della capacità di discernere i valori implicati nelle scelte che si devono assumere nel contesto quotidiano e che permette di formulare giudizi morali a cui conformare le proprie azioni. ¹¹² Fine della razionalità pratica è dunque *l'azione buona* identificabile con il *migliore dei beni realizzabili* nelle circostanze date. L'azione umana, agita secondo intenzionalità, *logos* e volontà libera e responsabile, rappresenta il pieno compimento dell'essenza dell'umano e costituisce la condizione di possibilità dell'educazione finalizzata allo sviluppo della persona nella sua unicità, inesauribilità e relazionalità.

Le pedagogie della persona si caratterizzano per la tensione verso la ricostruzione di un tessuto comunitario adeguato alla dignità della persona stessa. Fondamento di tale prospettiva è la considerazione aristotelica della naturale socievolezza umana, la comunità

funzionamento del corpo, dai dispositivi naturali e artificiali, dai dispositivi familiari e comunitari. *Ivi* pp. 259-325.

¹⁰⁹ *Ivi* pp. 219-220.

¹¹⁰ *Ivi* p. 133.

¹¹¹ Le virtù dianoetiche (dal greco *dia nous*, cioè attraverso la mente), quali la sapienza, *sophia*, e la saggezza pratica, *phronesis*, per Aristotele afferiscono all'anima razionale, non sono soggette al principio di moderazione e non si sviluppano con l'esperienza ma mediante lo studio e l'esercizio.

¹¹² E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione sociale*, Cittadella, Assisi 2007, pp. 321-322. Il concetto di "competenza trasversale" viene ripreso da B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2003.

si sostanzia dunque non solo sulla naturale indigenza dell'uomo per i suoi bisogni materiali, ma soprattutto su una "naturale sovrabbondanza" che caratterizza la persona nel suo essere spirituale.¹¹³ «La società appare allora come tale da procurare alla persona le condizioni d'esistenza e di sviluppo di cui essa ha precisamente bisogno. [...] Qui non si tratta soltanto dei beni materiali, bisogno di pane, di vesti, di ricovero, per i quali l'uomo deve ricevere il soccorso del suo simile, ma, anche e anzitutto, dell'aiuto di cui egli ha bisogno per fare opera di ragione e di virtù, cosa che risponde al carattere specifico dell'essere umano; per pervenire a un certo grado di elevazione nella conoscenza come di perfezione nella vita morale, l'uomo ha bisogno d'una educazione, e del soccorso dei suoi simili: in questo senso si deve dare il massimo rigore al detto di Aristotele, che l'uomo è naturalmente un animale politico; animale politico, perché è un animale ragionevole, perché la ragione chiede di svilupparsi, grazie all'educazione, all'insegnamento e al concorso di altri uomini, e perché la società è così richiesta al compimento della dignità umana».¹¹⁴

Il riferimento all'agire ci permette di identificare proprio nella relazione il fondamento dell'educazione, «non c'è educazione, dunque, se, all'inizio, non esiste una persona, un tu che riconosca e continui a riconoscere un io per quello che è, e non per quello che dovrebbe essere o potrebbe essere».¹¹⁵ Parlare di *educazione* significa dunque, al di là di qualsiasi funzionalismo, tener conto di istanze individuali e istanze intersoggettive, di virtù etiche, che definiscono ciò che è *bene* della persona, e virtù politiche, che definiscono ciò che è *bene* della comunità. L'educazione non può limitarsi a promuovere soltanto la razionalità teoretica, o tecnica dell'uomo, il *phronimos*, è infatti «colui che sa ben deliberare nella concretezza delle situazioni, è il medico saggio, l'avvocato saggio e via dicendo, che all'interno delle rispettive pratiche sanno interpretare al meglio il significato della propria esperienza professionale e che dispongono delle risorse necessarie per affrontare situazioni difficili e complesse».¹¹⁶ L'educazione diviene la condizione e la base per una rigenerazione della società civile, attraverso l'esercizio della libertà responsabile di ciascuno. La società umana, ed in tal senso anche l'educazione sociale e civica, non va

¹¹³ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 87-192.

¹¹⁴ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1995, pp. 29-30.

¹¹⁵ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 368.

¹¹⁶ A. Da Re, *Vita professionale ed etica*, in S. Semplici (a cura di), *Il mercato giusto e l'etica della società civile*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 116.

concepita come una realtà “artificiale”, fondata su un contratto che si dovrà onorare per tener fede alla parola data, ma come una realtà *naturale*, in cui ciascuno sviluppa quelle virtù sociali e civiche a cui è proteso in forza della sua autentica natura umana.¹¹⁷ Fondamento della comunità sarebbe quindi la persona con i suoi diritti ed è la persona, attraverso il suo agire, ad orientare e finalizzare la società in vista della determinazione di un ordine civile autenticamente democratico.¹¹⁸ «La relazione tra individuo e società non si realizza nella sua forma autentica di un’integrazione articolata e dinamica, se l’individuo non partecipa al processo di realizzazione e di espansione sociale, e non soltanto a seguito di una generica adesione, che egli compia “*uti singulus*”, e in virtù di un atto puntuale e solo periodicamente rinnovabile, in cui si esaurisca la sua partecipazione alla sovranità, ma proprio maturando la sua socialità in un’esperienza, che ne richiama l’interesse e ne investe la responsabilità in relazione alla varietà delle sue attività e dei suoi impegni».¹¹⁹

Utilizzando come chiave di lettura il paradigma proposto dalla pedagogia scientifica critica che, al fine di rispondere all’esigenza di misurarsi con la molteplicità delle società e delle culture, assume come fondamento antropologico il concetto di *individuo* considerato sia nella sua appartenenza sociale e culturale sia nella sua individualità biopsichica, il rapporto di priorità tra l’uomo e la società si inverte. In questa prospettiva, la pedagogia, accogliendo come suo fondamento l’epistemologia complessa e transdisciplinare della scienza, può essere definita una *scienza complessa* fondata su una relazione organica e funzionale con le altre scienze umane.¹²⁰ Ruolo della pedagogia, definita come disciplina di sintesi, diviene ricondurre ad unità i contributi specifici

¹¹⁷ Cfr.: L. Corradini, A. Porcarelli, *Nella nostra società. Cittadinanza e costituzione*, SEI, Torino 2012.

¹¹⁸ Dall’analisi critica inerente la relazione tra bene comune, educazione e democrazia emerge un sostanziale accordo tra la tradizione pedagogica cattolica e quella laica sull’importanza del riconoscimento della centralità della dimensione etico-sociale nell’informare i processi educativi e formativi e sulla necessità di proporre percorsi formativi non motivati a fini utilitaristici ma indirizzati alla formazione integrale della persona e al potenziamento delle sue capacità. E. Corbi, F.M. Sirignano, *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. XI.

¹¹⁹ V. Palazzolo, *Democrazia e persona*, cit., p. 405.

¹²⁰ Tra Illuminismo e Positivismo, il dialogo tra la pedagogia e le scienze biologiche e umane delinea un nuovo paradigma del sapere educativo in cui la pedagogia viene ad assumere il ruolo di collettore intenzionale dei dati scientifici provenienti dalle altre discipline. Tale modello definisce l’interdisciplinarietà la riflessività e l’axiologia storico-teorica come caratteristiche fondanti dell’identità della pedagogia. Il dibattito sull’interdisciplinarietà della pedagogia ha messo in evidenza la *variabilità* della pedagogia stessa rispetto a variabili e condizionamenti storici, sociali e culturali, tale constatazione evidenzia la necessità di leggerla in modo dialettico, sia rispetto al “tempo storico” sia rispetto alle categorie fondanti il discorso educativo. Granese, Flores d’Arcais, Massa, Laeng, Manno, Broccoli, hanno riletto il paradigma dell’interdisciplinarietà fissandone, da un lato, il forte nesso con l’ideologia riportando la riflessione entro la storia sociale nel suo complesso e nelle sue complesse dinamiche; dall’altro lato evidenziando le “strategie discorsive” che si realizzano rispetto ai saperi coinvolti nella pedagogia. Il dialogo interdisciplinare, secondo questi autori, si sostanzia su un’idea di cultura e una dialettica tra i saperi che necessariamente valorizza alcuni aspetti e ne emargina altri.

elaborati dalle distinte scienze, effettuare «una operazione di composizione e di sintesi dei dati che le altre scienze le offrono allo scopo di superare le particolarità di ciascuna di esse e di orientare e piegare ogni acquisizione in direzione della formazione: una sorta di *Aufhebung* di derivazione hegeliana, che veda i singoli apporti, non negati, ma *trasformati e ricomposti* organicamente nella *superiore sintesi*». ¹²¹

Adottare il contributo delle scienze sociali all'interno delle scienze dell'educazione significa interpretare l'educazione come *processo formativo* rilevato nel suo divenire psichico, culturale e sociale. ¹²² In tale prospettiva gli obiettivi educativi divengono prevalentemente obiettivi sociali funzionali alla partecipazione dell'individuo alla costruzione e ricostruzione delle strutture sociali al fine di soddisfare bisogni concreti storicamente determinati.

Per definire il significato di educazione come formazione critica si ritiene utile riprendere le riflessioni elaborate da Theodor Adorno. Il filosofo tedesco sostiene che il concetto di formazione, *Bildung*, e quello connesso di cultura, *Kultur*, hanno perso, nel corso della modernità, la loro forza al punto da compromettere la stessa formazione dell'uomo ridotta ad *Halbbildung*, letteralmente mezza formazione, una formazione inautentica e parziale, esito di una società in cui i mezzi di comunicazione di massa e l'industria culturale hanno prodotto un processo generalizzato di omologazione. Per evitare tale deriva pedagogica occorre, secondo l'autore, ripensare la formazione come categoria paidetica, critica, aperta, utile ad avviare una autentica riforma del pensiero. ¹²³

L'educazione, in questo paradigma epistemologico, deve contribuire a proiettare l'uomo al di là del fattuale attraverso una continua tensione verso il possibile che tenga conto della dimensione storica e della tensione verso l'universale e ricerchi un punto di equilibrio tra realtà ed utopia. Il riferimento alla realtà implica il riconoscimento dell'importanza che le variabili politiche, sociali ed economiche assumono sull'azione umana; proprio la tensione costante al cambiamento caratterizza l'essenza teleologica dell'intervento educativo che può essere inteso come ricostruzione e riorganizzazione continua dell'esperienza. ¹²⁴ È *l'apertura verso il futuro* ad attribuire all'educazione un'anima intrinsecamente utopica e, quindi, la possibilità di immaginare e costruire realtà alternative rispetto alla contingenza

¹²¹ A. Criscenti, *Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori*, cit., p. 6.

¹²² P. Orefice, *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma 2009, p. 95.

¹²³ T. W. Adorno, *Teoria dell'Halbbildung*, tr. it., di M. Gennari, Il Melangolo, Genova 2010.

¹²⁴ A. Criscenti, *Educare alla democrazia*, cit. p. 33.

storica. Le utopie sono «immagini-guida e idee forza che orientano le speranze e mobilitano le energie collettive»¹²⁵, esse presuppongono una teoria critica della società e, per tale motivo, divengono categorie fondanti del discorso pedagogico. «L'utopia opera alla maniera della forma-essenza aristotelica: è finalistica, teleologica come una *entelechia* (non chiusa, però, ma segnata dal tratto della perenne apertura dello spirito e della storia), governata da un dover-essere, da una deontologia di valori, assiologica, e, simultaneamente, è *enèrgheia*, dinamicità che spinge allo sviluppo, all'espansione, all'avanzamento, al progresso».¹²⁶

Per utopia non si intende, quindi, qualcosa di impossibile e irrealizzabile ma al contrario «un ideale non ancora reale, ma che non ha nulla di contraddittorio in se stesso, e quindi di impossibile; che muove, anzi, da potenti e profonde esigenze della natura costitutiva e universale dell'uomo e dell'umanità, onde essa si configura sì come una anticipazione, ma una anticipazione che diventa insieme un'idea forza e un programma proposto alla storia concreta, e che la storia attuerà sicuramente nel corso dei suoi successivi contrasti, intesi al progresso secondo moralità e giustizia, saggezza e ragione».¹²⁷ Una concezione educativa, che vuole essere critica e problematica, deve dunque sostanzarsi sull'utopia e rappresentarsi come un *progetto* che sa trascendere la situazione esistenziale presente per situarsi nell'avvenire. In questa prospettiva, l'educazione, nel suo intreccio con la dimensione politica e sociale, da una parte ha il compito di *fornire* quei codici che definiscono le condizioni di appartenenza alla comunità umana attraverso processi di socializzazione e di alfabetizzazione culturale; dall'altra, deve imporsi come riflessione strategica sul presente capace di promuovere il cambiamento futuro. Solo valorizzando questa duplice dimensione, il *proprium* dell'educazione diviene una perenne *tensione etica* che permetterà agli uomini di assumere il ruolo di «soggetti che fanno e rifanno il mondo»¹²⁸ e può essere considerata uno strumento di sviluppo e sostegno della democrazia nella sua forma più compiuta.

¹²⁵ B. Baczkó, *L'utopia. Immaginazione sociale e rappresentazioni utopiche nell'età dell'illuminismo*, tr. it., Einaudi, Torino 1979, p. XI.

¹²⁶ A. Agazzi, *Utopia e illuminismo in educazione*, in AAVV. *Filosofia e pedagogia oggi. Studi in onore di Giuseppe Flores d'Arcais*, Libreria Gregoriana, Padova 1985, pp. 4-5.

¹²⁷ A. Agazzi, *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola, dispense del corso universitario 1957-58*, Liviana, Padova 1958, p. 96.

¹²⁸ P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, tr. it., Ave, Roma 1974, p. 39.

2.2 Classici a confronto.

I due autori il cui pensiero sarà oggetto di riflessione nel proseguo di questo lavoro ci sembrano esemplificativi dei sistemi descritti. Le teorie elaborate da J.J. Rousseau e J. Dewey, seppur diverse tra loro, si fondano entrambe sull'importanza riconosciuta dagli autori all'esperienza e all'agire dell'uomo.

Rousseau ritiene che l'esperienza non si deve ridurre a ciò che i sensi ci trasmettono o a ciò che la scienza ci permette di sperimentare. La scienza, secondo l'autore, è predittiva e pertanto non adeguata a spiegare i comportamenti umani che, al contrario, sono caratterizzati da volontà e libero arbitrio, e quindi non riducibili a cause esclusivamente deterministiche. Rousseau ritiene che l'uomo descritto dal naturalismo, è *vero ma non è tutto l'uomo*. Per comprendere l'originalità della posizione rousseauiana bisogna chiarire che la natura è intesa quale criterio ideale, misura di valutazione della vita dell'uomo e norma regolatrice della sua condotta, fondamento ontologico che caratterizza e trascende l'uomo ed orienta il suo agire. In tale prospettiva, la natura sovrintende alla cultura: «nulla è veramente cultura per l'uomo, se non è il frutto e l'esercizio della sua intenzionalità e del suo *logos* e se, attraverso essi, non diventa la condizione e il risultato di proprie azioni umane».¹²⁹

Educare l'uomo significa ricomporre l'unità della persona attraverso la formazione integrale di tutte le potenzialità dell'uomo, significa rendere consapevole l'uomo che il valore del suo essere risiede nel valore della sua persona. La necessità di valorizzare la dimensione trascendentale¹³⁰ dell'uomo giustifica la necessità di una progettazione personalistica dei processi educativi. «Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile, valorizzare le identità personali, non svilirle»¹³¹; significa dunque superare una concezione oggettualistica della formazione, valorizzare le diversità garantendo la possibilità di scelta non solo dei percorsi didattici, ma anche delle conoscenze e delle competenze da raggiungere, in funzione delle motivazioni di ciascun singolo studente; significa infine progettare percorsi educativi che avvalorino le capacità

¹²⁹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 366.

¹³⁰ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 117.

¹³¹ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p. 103.

uniche e irripetibili di ciascuno. La finalità profonda dell'educazione diviene la manifestazione dell'integralità dell'essere umano che, all'interno della comunità, realizza la propria essenza positiva e, agendo in modo autonomo e responsabile, costruisce relazioni etiche con gli altri uomini. L'educazione formale deve, in questa prospettiva, assumersi la responsabilità dell'educazione morale dell'uomo, indicare chiaramente «lo scopo dell'attività e quale sia il bene per il quale vale la pena di agire, di sforzarsi e di perseverare».¹³²

Dewey si esprime, invece, in termini naturalistici e considera l'esperienza l'unico strumento che l'uomo possiede per *uscire* da una condizione di passività nei confronti della realtà sociale che lo circonda. Nella dialettica natura-cultura assume un ruolo prioritario la *cultura* intesa come insieme delle idee, delle teorie, delle opere, delle concezioni politiche determinate dal particolare modo di produzione che sta alla base di ogni tipo di società. L'interazione tra soggetto e ambiente mette in atto una tensione dialettica e storico-sociale che si risolve, secondo Dewey, all'interno della cultura; la *natura* dell'uomo non sarebbe altro che il prodotto della cultura determinato attraverso l'azione umana e sociale.

La centralità assegnata all'azione, il rifiuto del dualismo uomo-mondo, l'avversione nei confronti del razionalismo cartesiano, il recupero del concetto di esperienza fondato su basi storiche, permettono all'autore di elaborare una visione originale e dinamica della società intesa come unione organica di individui. Punto nevralgico della concezione antropologica ed etica deweyana è la democrazia intesa come frutto di equilibrio tra società civile e Stato, tra comunità e potere. Lo studio della storia dimostra, secondo il filosofo statunitense, che solo la democrazia, rispettando i valori dell'individuo, del confronto e della socializzazione degli interessi, assicura le condizioni necessarie per l'efficacia dell'azione educativa. In questa prospettiva i sistemi pedagogici, i fini educativi e l'organizzazione scolastica vanno letti ed interpretati alla luce dell'organizzazione sociale e delle relazioni in essa vigenti.

L'educazione, considerata dunque come processo dinamico di sviluppo dell'individuo in continua interazione con il suo ambiente sociale, assume una funzione indispensabile per la trasformazione sociale, che ha nella scuola la sua più importante realizzazione. Compito dell'educazione formale sarà diffondere lo spirito scientifico e i valori ad esso immanenti puntando sullo sviluppo individuale, sullo spirito di iniziativa e di indagine¹³³ e conferire

¹³² E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, tr. it., La Scuola, Brescia 1975, p. 14.

¹³³ L'individuo, nella prospettiva dell'autore, non deve semplicemente adeguarsi alla realtà esistente, ma avere autonomia e padronanza di sé, saper interpretare le situazioni e agire in modo funziona alla trasformazione della società.

all'azione una direzione sociale, ossia sviluppare le capacità individuali in modo da poter essere impiegate a vantaggio della società.¹³⁴ In quest'ottica, la scuola è prima di tutto un'istituzione sociale, comunità partecipata e aperta in cui il fanciullo può acquisire i mezzi che gli permetteranno di appropriarsi dei beni ereditati dalla specie e far uso dei suoi poteri per la realizzazione personale e professionale, in continuità con un alto livello di "efficienza sociale" consistente nella capacità di giudicare saggiamente gli uomini e di assumere un ruolo determinante nel processo di gestione della società. Educare significa, in questa prospettiva, progettare un percorso formativo individualizzato che garantisca a tutti, in eguale misura¹³⁵, l'opportunità di accrescere e organizzare l'esperienza e di accedere agli strumenti della cultura e della scienza per raggiungere l'obiettivo dell'inserimento e della partecipazione dell'individuo nel corpo sociale e civile esistente.

2.3 Progettare l'educazione pensando l'uomo: J.J. Rousseau

L'opera di Rousseau rappresenta una sorta di *rivoluzione copernicana* in pedagogia non solo per la centralità attribuita all'educando all'interno del processo educativo ma per la connessione, da lui istaurata, tra la riflessione e la prassi pedagogica, tra l'etica, la politica e l'educazione.¹³⁶ Pedagogia e politica sono considerate, dal ginevrino, le due dimensioni

¹³⁴ G. Cavallari, *Etica della democrazia*, in J. Dewey, *Scritti politici (1888-1942)*, Donzelli, Roma 2003, pp. 3-22.

¹³⁵ L'individualizzazione del processo educativo persegue l'obiettivo di ottenere una sostanziale uguaglianza di risultati tra "alunni diversi". A differenza della personalizzazione, il principio dell'individualizzazione prevede obiettivi comuni per tutti gli allievi del gruppo classe; il piano di studio individualizzato è caratterizzato quindi dalla necessità di adattare le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali attese.

¹³⁶ L'opera rousseauiana è complessa ed articolata e numerose sono le interpretazioni critiche delle sue opere. Esse possono essere lette ed interpretate in chiave libertaria, quindi Rousseau diviene il difensore risoluto della libertà e della dignità umana, o in chiave autoritaria, in tal caso lo stesso Rousseau si identificherebbe con il difensore dell'assolutismo che implica la subordinarsi dell'uomo alla volontà generale del corpo sociale e comunitario. Tra questi due poli estremi si collocano altre posizioni interpretative secondo cui Rousseau sarebbe il precursore del marxismo e del socialismo [Tra gli interpreti più rappresentativi di tale visione si cita, a titolo esemplificativo: G. Della Volpe, *Rousseau e Marx e altri saggi di critica materialistica*, Editori Riuniti, Roma, 1956; L. Colletti, *Ideologia e società*, Laterza, Bari, 1970; U. Cerroni, *Marx e il diritto moderno*, Editori Riuniti, Roma 1962; V. Gerratana, *Ricerche di storia del marxismo*, Editori Riuniti, Roma 1972.]; il precursore del totalitarismo [Tra gli interpreti più rappresentativi di tale visione si citano, a titolo esemplificativo: J. L. Talmon, *Le origini della democrazia totalitaria*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1967; L. G. Crocker, *Il «Contratto sociale» di Rousseau*, tr. it., di P. Pasqualucci, Torino, 1971; S. Cotta, *La position du problème de la politique chez Rousseau*, in AA. VV., *Etudes sur le «Contrat social» de J. J. Rousseau. Actes des journées d'étude tenue à Dijon*, Les Belles Lettres, Paris, 1964.]; l'assertore della libertà interiore che può e deve manifestarsi anche attraverso la vita sociale [Tra gli interpreti più rappresentativi di tale visione si cita, a titolo esemplificativo: R. Mondolfo, *Rousseau e la coscienza moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1954.]; un pensatore individualista che teorizza il liberalismo etico [Tra gli interpreti più rappresentativi di tale visione

peculiari attraverso cui si manifesta l'essenza naturale dell'uomo.¹³⁷ L'autore avverte una frattura tra l'uomo sociale inteso come prodotto storico della cultura e della società e l'uomo naturale ossia come dovrebbe essere secondo natura, «la sua opera mira a saldare questa frattura in modo che l'uomo della natura e l'uomo della cultura, superando l'antitesi, possano ritrovarsi nella più armoniosa unità».¹³⁸

Nell'epoca in cui visse, nella quale le *arti* e le *scienze* erano considerate la realizzazione più compiuta della civiltà realizzata dall'uomo, Rousseau mette a nudo le discrasie insite nella cultura illuministica e nel tentativo di collegare, assimilandoli, il destino dell'uomo, della civiltà e della storia. Secondo l'autore, il *progresso* non ha contribuito a render l'uomo migliore, al contrario *le lettere le arti e le scienze* hanno generato vizi, ambizioni e disuguaglianza¹³⁹; la società con il peso delle istituzioni ne ha corrotto la natura e l'uomo, che per legge di natura doveva essere libero, è divenuto schiavo di se stesso. «L'impaccio delle forme di vita storico-sociali non fa che ostruire, deformare, sfigurare e addirittura soffocare l'essenza originale dell'uomo, l'umanità personale e immediata»; per tale motivo, il ginevrino ritiene necessario, attraverso la sua opera, fornire strumenti utili all'emancipazione dell'uomo da ogni forma di costrizione determinata da consuetudini e dispositivi sociali.¹⁴⁰

si cita, a titolo esemplificativo: L. Rizzi, *Liberalismo etico e religione civile in Rousseau*, Franco Angeli, Milano 1998].

¹³⁷ Per una analisi sulla vocazione antropologica della pedagogia rousseauiana, sul legame da lui immaginato tra la dimensione pedagogica, etica e politica e per una riflessione specifica sul metodo pedagogico, si veda: F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, Il Melangolo, Genova 2011.

¹³⁸ N. Sammartano, *La restaurazione dell'uomo in Rousseau ed altri saggi e questioni di pedagogia*, Argalìa, Urbino 1967, p. 27.

¹³⁹ La disuguaglianza cui l'autore si riferisce è inserita nell'ordine orale politico e sociale ed è un prodotto dell'uomo determinata dall'avvento della proprietà privata e dalle ambizioni: «di libero e indipendente che era prima l'uomo, eccolo da una quantità di nuovi bisogni, assoggettato per così dire a tutta la natura e soprattutto ai suoi simili, di cui diventa in un certo senso lo schiavo, anche diventando il padrone». *Ivi*, p. 34.

¹⁴⁰ Nel libro II, 4 dell'Emilio, Rousseau afferma che «Vi sono due specie di dipendenze: quella dalle cose, che è propria della natura, e quella dagli uomini che è propria della società. La dipendenza dalle cose, non avendo alcun carattere morale, non nuoce minimamente alla libertà né genera vizi: la dipendenza dagli uomini, essendo disordinata, li genera tutti, ed è grazie ad essa che il padrone e lo schiavo si depravano scambievolmente. Se vi ha qualche mezzo di rimediare a questo male nella società, esso è di sostituire la legge all'uomo, e di armare le volontà generali di una forza reale, superiore all'azione di ogni volontà particolare. Se le leggi delle nazioni potessero avere, come quelle della natura, un'inflessibilità che mai nessuna forza umana potesse vincere, la dipendenza dagli uomini ridiventerebbe allora quella dalle cose; si riunirebbero nella repubblica tutti i vantaggi dello stato naturale con quelli dello stato civile; si aggiungerebbe alla libertà che mantiene l'uomo esente da vizi, la moralità che lo eleva alla virtù». J.J. Rousseau, *Emilio*, Laterza, Bari 2003, II, 4, p. 96.

Nel lavoro presentato per il concorso indetto dall'Accademia di Digione nel 1750¹⁴¹ Rousseau afferma che «la cultura intellettuale, nata dalle forme di vita storico-sociali dell'uomo, ha distrutto intimamente la cultura etica producendo in compenso, in maniera sempre più raffinata, la mera apparenza».¹⁴² Contrariamente alle tesi sostenute dagli illuministi, Rousseau auspica un allontanamento dalla civiltà intesa non più come strumento utile a condurre l'uomo ad un livello superiore di umanità ma come deformazione della vita *vera e originale* dell'uomo. Nel *Discorso sull'ineguaglianza*¹⁴³ sostiene che il progresso ha comportato una inevitabile degenerazione dell'essenza originaria dell'uomo e, riprendendo il mito platonico della statua di Glauco che sottoposta all'azione del tempo diviene quasi irriconoscibile, afferma che il progresso comporta una inevitabile *degenerazione e mascheramento* dell'essenza originaria dell'uomo rendendolo irriconoscibile a se stesso. Compito dell'educazione è restituire all'uomo la sua forma, ogni sforzo deve essere diretto a *restituire* l'uomo alla natura, per permettergli di riconquistare se stesso e vivere come persona.¹⁴⁴

La necessità di ipotizzare un “ritorno alla natura” non coincide, nel pensiero del ginevrino, con il mito del buon selvaggio caro alla letteratura illuministica; nelle riflessioni rousseauiane, al contrario, la natura diviene criterio ideale, misura di valutazione della vita dell'uomo e norma regolatrice della sua condotta. Lo stato di natura non deve essere considerato una condizione reale, un dato storico, bensì un ideale, un principio regolatore che permette all'uomo di manifestare la sua bontà e la sua esigenza di relazionalità.¹⁴⁵ Il Ginevrino non auspica dunque una sorta di ritorno ad uno stadio primitivo, ma intende edificare una nuova dottrina della società e dell'educazione che riescano a far trionfare le

¹⁴¹ Il Discorso sulle scienze e sulle arti, *Discours sur le Science et les Artes*, è stato composto tra il 1749 e il 1750 e venne presentato al concorso bandito dall'Accademia di Digione sul tema: Se il rinascimento delle scienze e delle arti abbia contribuito a migliorare i costumi. Con questo scritto Rousseau vinse il concorso.

¹⁴² H. Leser, *Il problema pedagogico. Dal Rousseau al Wolf*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 83.

¹⁴³ Il discorso sull'origine dell'ineguaglianza, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, è stato composto tra la fine del 1753 e il 1754 e venne presentato al concorso bandito dall'Accademia di Digione nell'1754.

¹⁴⁴ Il mito ripreso da Rousseau nel *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini* può essere interpretato in modo pessimistico o ottimistico. Nel primo caso la trasformazione dell'anima umana sottoposta all'azione del tempo e del progresso è considerata irreversibile, nel secondo caso, invece, il tempo e la storia producono cambiamenti solo apparenti mantenendo l'anima intatta. Starobinski ritiene che l'originalità e la forza di Rousseau risieda nel fondere entrambe le prospettive: «ci dice che l'uomo ha irrimediabilmente distrutto la sua identità naturale, ma dichiara anche che l'anima originaria, essendo indistruttibile, resta sempre identica a se stessa nonostante gli apporti esterni che la occultano». J. Starobinski, *La trasparenza e l'ostacolo*, Gallimard, Paris 1971; tr.it., di R. Albertini, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1982, p.40.

¹⁴⁵ *Ivi*, pp.66-69.

esigenze della natura nella civiltà.¹⁴⁶ Il significato attribuito alla *natura*, in accordo e contrasto con quello di *cultura*, ci permette di cogliere la differenza teorizzata dall'autore tra *persona umana* e *uomo civile*. Se intendiamo il concetto di natura come fondamento ontologico che caratterizza e trascende l'uomo ed orienta il suo agire, come *phýsis* dell'uomo, principio primo e causa delle cose, come ipostasi o sostanza propria di ogni essere, o ancora come fine inteso come il *bene* della cosa stessa, come *enérghēia* aristotelica, come dimensione spirituale che si esplicita nel desiderio di redenzione e perfezionamento¹⁴⁷, possiamo intendere l'uomo naturale come colui che «è senza condizioni, non ha bisogno di altro per essere l'essere che è, ma che non c'è nulla che gli sia superiore, a cui meriti di essere, in qualche modo, sacrificato».¹⁴⁸ In tal modo Rousseau attribuisce una sorta di priorità ontologica alla *persona umana* intesa come *individua substantia e rationalis naturae* rispetto all'*uomo civile* il cui valore si coglie esclusivamente se messo in rapporto con il corpo sociale. Il cittadino, infatti secondo questa lettura, «non può che essere causato dalla città e finalizzarsi ad essa. [...] Ecco dunque la differenza pedagogica fondamentale tra l'uomo "persona" e l'uomo "individuo". La persona, al pari dell'uomo naturale di Rousseau, è una questione metafisica, l'individuo una questione fisico-empirica e storica. [...] La persona è il fondamento della società, delle istituzioni, di qualsiasi contesto sociale, ma anche di qualsiasi contesto ambientale od organico: nel senso che non ne dipende, salvo che in un rapporto di libertà e di amore (relazione). L'individuo dipende, invece, in modo necessario e deterministico dalla società e dai contesti istituzionali, sociali, ambientali, organici. L'individuo è di sicuro differente da ogni altro individuo. Ed è altrettanto sicuro che sia la parte più piccola e indivisibile di un corpo sociale od organico. Ma l'individuo ha senso, a livello storico-sociale e pure biologico-organico, solo in quanto parte di un intero che lo sopravanza, lo giustifica e lo stringe».¹⁴⁹ Nello stato di natura descritto da Rousseau, inteso come regno della libertà perfettibile, dunque l'uomo è persona, è in se stessa un intero, è causa e fine a se stessa, il cittadino è invece una *unità frazionaria* il cui valore sta nel suo rapporto con il tutto ossia con il corpo sociale.

¹⁴⁶ Lo stesso Contratto sociale non rappresenta un fatto storico ma una sorta di *considerazione filosofica* del «significato ideale (normativo) dell'ordine giuridico-sociale e statale» e costituisce una sorta di principio direttivo del passaggio dallo stato di natura allo stato sociale ideale. H. Leser, *Il problema pedagogico. Dal Rousseau al Wolf*, cit., p. 159.

¹⁴⁷ G. Bertagna, *Una Pedagogia tra metafisica ed etica*, cit., pp. 53-56.

¹⁴⁸ *Ivi*, p. 61.

¹⁴⁹ *Ivi*, pp. 64-65.

La critica che egli fa della società civile¹⁵⁰ non comporta la pretesa di poter vivere in modo solitario; la società non è estranea o contraria alla natura umana, lo stesso uomo è fatto per vivere in società. È all'interno della società, attraverso il confronto con l'altro, che si attua il processo di *perfettibilità*¹⁵¹: «Se l'uomo vivesse isolato, egli avrebbe pochi vantaggi sugli altri animali. Soltanto nella reciproca frequentazione si sviluppano le sue facoltà più elevate e si mostra in pieno l'eccellenza della sua natura».¹⁵² L'uomo dunque, se vuole realizzare pienamente la sua natura ideale, deve *uscire* dallo stato di natura, deve trasformare la libertà intesa come spontaneità in libertà civile che è responsabilità e dominio di sé. Solo attraverso il rapporto con i suoi simili l'uomo diviene ragionevole, libero, capace di vivere secondo la legge morale e di esercitare la virtù, sostituendo la voce del dovere all'impulso fisico, il diritto alla necessità dei bisogni. «L'esistenza della società politica è una premessa indispensabile perché siano sviluppate integralmente e compiutamente le potenzialità della natura umana e che solo nell'ambito di essa questo sviluppo è autenticamente e pienamente possibile».¹⁵³

¹⁵⁰ Rousseau non esprime il rifiuto assoluto dell'ordine sociale ma la condanna della società attuale, della cultura illuministica dei *philosophes*, divenuta ideologia della classe dominante, caratterizzata da sentimenti individualistici ed egoistici che corrompono la natura dell'uomo e determinano la scissione della sua unità originaria. La critica rousseauiana non si rivolge dunque alla società in sé ma alle cattive istituzioni che determinano la separazione tra dimensione privata e pubblica e imprigionano *l'uomo pubblico* entro convenzioni e dispositivi sociali. Nella seconda delle quattro *Lettere a Malesherbes*, scritta il 12 gennaio del 1762, afferma « se avessi potuto scrivere solo la quarta parte di ciò che ho visto e sentito sotto quest'albero, con quale chiarezza avrei fatto vedere tutte le contraddizioni del sistema sociale, con quale forza avrei esposto gli abusi delle nostre istituzioni, con quale semplicità avrei dimostrato che l'uomo è naturalmente buono e che è solo a causa di queste istituzioni che gli uomini diventano cattivi». Per superare tale sistema, diviene necessario formare una società nuova intesa come centro di un rinnovamento morale dell'umanità. A tal riguardo svolge un ruolo fondamentale, nel pensiero politico di Rousseau, il modello classico della *res pubblica* antica in cui i cittadini non vivevano la scissione tra la dimensione privata e quella pubblica e in cui la semplicità dei costumi facilitava l'armonia delle relazioni umane. In uno dei Frammenti politici scrive «Mi fa piacere volgere gli occhi a quelle venerabili immagini dell'antichità in cui vedo gli uomini innalzati da sublimi istituzioni al più alto grado di grandezza e di virtù che la saggezza umana possa raggiungere». *Parallelo tra le repubbliche di Sparta e di Roma*, in *Frammenti politici*, cit., p. 1129. Sull'importanza del modello classico di repubblica nell'opera di Rousseau si rimanda a M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società ben ordinata*, Il Mulino, Bologna 1993. È importante chiarire che, nel confrontare il passato con il presente, Rousseau afferma che ciò che è mutato non è la natura ontologica dell'uomo ma il modo di relazionarsi tra gli uomini. Pur ammirando la cultura classica, Rousseau non vagheggia un indiscriminato ritorno al passato, ove peraltro si sacrificava la libertà dell'uomo in nome di una volontà superiore, ma afferma, con convinzione, la necessità di rifondare un nuovo patto sociale che garantisca all'uomo la possibilità di vivere secondo natura, manifestando la propria libertà.

¹⁵¹ La perfettibilità è considerata ciò che distingue l'uomo da tutti gli altri esseri «è ad un tempo, proprietà specifica dell'uomo che gli consente di realizzare l'oltrepasamento della condizione "naturale" originaria ed espressione del carattere processuale che riveste l'acquisizione di tutto ciò che contraddistingue la natura umana nei suoi elementi distintivi». R. Gatti, *Natura umana e artificio politico. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, Edizioni Porziuncola, Cerbara-Città di Castello 1988, p. 17.

¹⁵² J.J. Rousseau, *Frammenti politici*, cit., p. 633.

¹⁵³ R. Gatti, *Natura umana e artificio politico. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, cit., p. 149.

La perfettibilità dell'uomo si attua proprio in questo passaggio dallo stato di natura allo stato civile, la ragione non può manifestarsi e svilupparsi che nel momento in cui l'uomo esce dall'isolamento dello stato di natura per entrare nello stato di società, l'individuo non può realizzarsi come essere morale se non nel rapporto con gli altri: «Benché l'uomo si privi, entrando in società, di parecchi vantaggi che gli derivano dallo stato di natura, ne riguadagna di così grandi, le sue facoltà si esercitano e si sviluppano, le sue idee si ampliano, i suoi sentimenti si nobilitano, tutto il suo animo si eleva a tal punto che, se gli abusi di questa nuova condizione non lo degradassero spesso al di sotto di quella da cui è uscito, dovrebbe benedire continuamente l'attimo felice che lo strappò per sempre a quello stato, e che di animale stupido e limitato fece un essere intelligente e un uomo».¹⁵⁴

Il disegno di una società nuova, viene costruito sulla base di un contratto sociale che integrando libertà individuale e responsabilità collettiva, individualità e socialità, bene privato e bene pubblico, permette l'edificazione della natura entro la civiltà conciliando le esigenze dell'individuo alla libertà, alla creatività, alla spontaneità con le esigenze della collettività alla giustizia, alla eguaglianza, alla responsabilità, alla solidarietà. Occorre «trovare una forma di associazione che con tutta la forza comune difenda e protegga la persona e i beni di ciascun associato, e mediante la quale ciascuno, unendosi a tutti, obbedisca tuttavia soltanto a se stesso, e resti non meno libero di prima».¹⁵⁵

Lo Stato e l'individuo risultano essere dunque in questa prospettiva due realtà inscindibili: «come non si comprenderebbe – anzi come non esisterebbe - la *civitas* senza i *cives*, così non si comprenderebbe nemmeno l'uomo, disperso, senza lo Stato e fuori dello Stato, senza partecipazione a nessun corpo sociale».¹⁵⁶ L'incontro tra l'uomo e lo Stato nasce da un contratto ovvero da una «messa in comune da parte di ognuno della sua persona e di tutto il suo potere da ora in poi affidati alla suprema direzione della volontà generale. Di questo corpo ciascuno deve essere considerato come parte indivisibile. Grazie all'atto di associazione, al posto delle persone private si crea una persona pubblica, che è l'effetto dell'unione delle prime».¹⁵⁷

L'adesione al contratto sociale è considerato il frutto di una decisione libera, attraverso cui l'individuo aliena i suoi diritti alla comunità, costituendo la *volontà generale*, una sorta di

¹⁵⁴ J. J. Rousseau, *Contratto sociale*, cit., p. 735.

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 730.

¹⁵⁶ N. Sammartano, *La restaurazione dell'uomo in Rousseau ed altri saggi e questioni di pedagogia*, cit., p. 49.

¹⁵⁷ R. Gatti, *Natura umana e artificio politico. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, cit., pp. 130-131.

volontà morale superiore che agisce in direzione del bene comune che rappresenta il fine in funzione del quale si determina il patto sociale. È importante sottolineare che la volontà generale cui l'autore si riferisce non è un'astrazione giuridica ma è *spirito democratico* su cui devono fondarsi le relazioni sociali. Essa non comporta un *asservimento* del singolo¹⁵⁸ perché non è altro che la profonda essenza dell'uomo stesso: «soltanto nell'esplicazione della sua volontà verso una siffatta volontà generale si schiude l'intimo significato della sua propria umanità. Perciò la sottomissione alla volontà generale¹⁵⁹, in quanto riconoscimento e attivazione della propria più profonda natura e quindi della legge data a se stessi, significa infine la vera libertà». ¹⁶⁰ La volontà generale, compiuta manifestazione della libertà dell'uomo, rappresenta la regola del giusto e dell'ingiusto e diviene il vero motore del corpo sociale.¹⁶¹

2.3.1 Dall'educazione naturale all'educazione positiva.

Il fine che Rousseau assegna all'educazione, intesa come armonico concorso tra l'educazione della natura, quella delle cose e quella degli uomini, è la formazione integrale di tutte le potenzialità dell'uomo. L'*educazione naturale*, intesa come tensione etica trasformativa, permette all'uomo di scoprire il suo legame originario e necessario con l'alterità, di comprendere ciò che è giusto per sé e per la comunità e agire in modo adeguato e responsabile; il suo fine è il riconoscimento della bontà e della relazionalità intese come dimensioni necessarie del suo essere. Essa rappresenta una istanza etica volta a superare i dispositivi istituzionali e convenzionali che, se subiti dall'uomo in modo passivo, determinano il vizio e l'errore. Compito dell'educazione sarà favorire l'autonomia di giudizio nel discente, stimolarlo ad esercitare in modo attivo e creativo le proprie capacità razionali ed emotive «favorendo così lo sviluppo autonomo, e ritardando la

¹⁵⁸ «Se l'individuo fosse assorbito nel corpo civile verrebbe meno la sua autonomia, l'indipendenza e quindi la libertà del singolo, condizioni fondamentali dell'esercizio della vita morale». A. Bonetti, *Antropologia e teologia in Rousseau*, Vita e Pensiero, Milano 1976, p. 198.

¹⁵⁹ S. Cotta ha evidenziato che Rousseau, per poter creare una società perfetta, ha ritenuto necessario ispirarsi a principi diametralmente opposti a quelli che regnavano nello stato di natura e quindi subordinare la volontà individuale a una volontà generale. Concorde con Talmon, l'autore, ritiene che lo sbocco inevitabile di questo sistema politico è quello di una democrazia totalitaria; di più, se il totalitarismo democratico non sarà sufficiente a rendere gli uomini virtuosi, bisognerà necessariamente arrivare al totalitarismo dispotico. S. Cotta, *La position du problème de la politique chez Rousseau*, cit., pp. 177-190.

¹⁶⁰ H. Leser, *Il problema pedagogico. Dal Rousseau al Wolf*, cit., p. 173.

¹⁶¹ J.J. Rousseau, *Economie politique*, in P. Alatri (a cura di), *Scritti politici di Jean-Jacques Rousseau*, cit., p. 377.

pressione sociale, contribuirà a formare una persona la cui qualità principale sarà l'autenticità [...] quella persona preferirà sempre all'autorità il richiamo della ragione e al giudizio che essa può formulare». ¹⁶²

L'educazione comincia alla nascita, prima ancora che il bambino impari a parlare ed intendere, ed è considerata una sorta di *supplemento* volto a colmare le mancanze naturali del fanciullo. ¹⁶³ «Noi nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forze, nasciamo sprovvisti di tutto e abbiamo bisogno di assistenza, nasciamo stupidi e abbiamo bisogno di giudizio. Tutto ciò che non abbiamo alla nascita e di cui abbiamo bisogno da grandi, ci è dato dall'educazione. Questa educazione ci viene dalla natura, o dagli uomini, o dalle cose. Lo sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi è l'educazione della natura; l'uso che ci si insegna a farne è l'educazione degli uomini; l'acquisto di una nostra propria esperienza sugli oggetti che ci colpiscono è l'educazione delle cose». ¹⁶⁴ Queste affermazioni, contenute nell'*Emilio* ¹⁶⁵, definiscono la debolezza e la fragilità come le caratteristiche strutturali che impediscono all'uomo di essere auto-sufficiente; la neotenia evidenzia il bisogno strutturale di educazione sin dalla prima infanzia quando ancora il bambino non ha acquisito abitudini che rendono il suo comportamento meccanico ed impediscono ogni ulteriore apprendimento.

Per intendere l'importanza dell'educazione nella prospettiva rousseauiana, dobbiamo tener a mente la distinzione, sopra esplicitata, tra la dimensione specifica dell'*uomo* e quella propria del *cittadino*: «il primo è infatti il fine dell'educazione e della pedagogia. Il secondo della politica. Il secondo è nell'ambito del "fattibile" e del "possibile". Il primo no, riguarda la "verità essenziale". Ecco perché l'uno e l'altro insieme possono stare solo a condizione che l'uno sia mezzo dell'altro: si sottometta *all'* altro *per* l'altro. Infatti, "non si può fare allo stesso tempo l'uno e l'altro" ¹⁶⁶, perché un conto è se la

¹⁶² T. Todorov, *Frêle bonheur. Essai sur Rousseau*, Hachette, Paris 1985; tr.it., *Fragile felicità. Saggio su Rousseau*, SE, Milano 2002, p. 86.

¹⁶³ Per la interpretazione dell'educazione quale *supplemento* si rimanda a: A. Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013.

¹⁶⁴ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., I,1 p. 53.

¹⁶⁵ L'*Emilio* è il testo in cui Rousseau espone in modo compiuto la sua idea di educazione naturale. Nel redigere la sua opera pedagogica, Rousseau si ispira alla *Repubblica* di Platone che definisce non come un'opera politica, "come pensano coloro che giudicano i libri soltanto dai titoli", ma come "il miglior trattato di educazione che sia mai stato scritto". A differenza della *Repubblica* platonica, l'*Émile* non è un trattato di educazione pubblica ma un'opera di educazione domestica: «L'educazione pubblica [...] è capace soltanto di formare uomini ipocriti, che fanno sempre mostra di altruismo, mentre si preoccupano esclusivamente di se stessi». J.J. Rousseau, *Emilio o Dell'educazione*, tr.it., di P. Massimi, Mondadori, Milano 1997, I, p. 354.

¹⁶⁶ «Quando anziché educare un uomo per se stesso, lo si vuole educare per gli altri, allora l'accordo è impossibile. Dovendo combattere la natura o le istituzioni sociali, bisogna scegliere tra il fare un uomo o un cittadino: giacché non si può fare ad un tempo l'uno e l'altro» J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., I,1, p. 56.

politica diventa un mezzo per l'educazione e la pedagogia al servizio dell'uomo, un altro se accade, come tante volte è accaduto, il contrario. Nel primo caso la politica è una tecnica che serve la natura e l'identità dell'educazione e della pedagogia. [...] Nel secondo caso, accade, invece, l'opposto: la politica diventa tutto, il fine; non c'è altro che il possibile-fattibile e la "verità essenziale un'illusione moralistica ed evasiva che vi si riduce".¹⁶⁷ Oggetto della pedagogia è quindi l'educazione dell'uomo che, favorendo il ritorno dell'uomo al suo stadio naturale, permette di ridare *misura umana* alla cultura e alla scienza e di superare i limiti e i condizionamenti derivanti dalle convenzioni sociali.

Rousseau critica l'educazione tradizionale rea, a suo dire, di impedire il libero sviluppo del bambino e il consapevole riconoscimento della propria natura, divenendo espressione dei dispositivi che appartengono alla società.¹⁶⁸ «Come nello Stato non si è più creduto al valore della persona e l'uomo è stato ridotto a suddito da libero, da *civis*, che pure era, nella scuola non si è creduto al valore spontaneo dell'anima nel suo costituirsi, alla capacità della mente nell'acquisizione del sapere. E come nello Stato la legge viene dal Re nella scuola il sapere viene dal maestro. Ogni legge, ogni sapere, viene dall'autorità che si è costituita al di fuori dell'uomo, contro l'uomo. Il gran re potrà dire che lui e solo lui è lo Stato, perché lui è fonte di diritto; e nella scuola il maestro potrà dire che lui e solo lui ha il sapere ed ogni sapere nello scolaro è dono del maestro. Lo scolaro ripete ed accetta, e non può non accettare, il verbo del maestro».¹⁶⁹

Rousseau si oppone alle pratiche tipiche della tradizione didascalica e pedantesca delle scuole, fondata su ammonizioni e punizioni, tesa ad anticipare gli sviluppi delle capacità naturali del bambino in vista di una preparazione alla vita adulta. Contro l'educazione tradizionale, nel primo libro dell'Emilio afferma che «un fanciullo passa in tal modo sei o sette anni fra le mani delle donne, vittima del loro capriccio e del suo; e dopo avergli fatto imparare questo e quello, vale a dire dopo aver caricato la sua memoria o di parole che non può capire, o di cose che per lui non servono a nulla, dopo aver soffocato l'indole naturale per mezzo delle passioni che si son fatte nascere, si affida questo essere artifiziatto nelle mani di un precettore, il quale completa lo sviluppo dei germi artificiali che vi trova già tutti formati, e gli insegna tutto, fuorché la conoscenza di sé, e la capacità di far da solo, ed

Altrimenti si rischia di incorrere in una costante contraddizione e, cercando di tendere ai due fini contrari, si rischia di fallirli entrambi.

¹⁶⁷ G. Bertagna, *Una Pedagogia tra metafisica ed etica*, cit., pp. 23-24.

¹⁶⁸ A. Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, cit., p. 144.

¹⁶⁹ N. Sammartano, *La restaurazione dell'uomo in Rousseau ed altri saggi e questioni di pedagogia*, cit., pp. 47-48.

il saper vivere e saper perseguire la propria felicità. Infine quando questo bambino schiavo e tiranno, pieno di scienza e sprovvisto di buon senso, egualmente debole di corpo e di anima, è gettato nel mondo a mostrarvi la sua inettitudine, il suo orgoglio e tutti i suoi vizi, è d'obbligo deplorare la miseria e la perversità umane. Ci si inganna; quello è l'uomo delle nostre fantasie: l'uomo della natura è fatto altrimenti».¹⁷⁰

È necessario, nella prospettiva del ginevrino, educare non in previsione del futuro ma in funzione del presente aiutando l'educando a conoscere e riconoscere la propria natura intesa come il risultato dello sviluppo di alcune *facultés* ed *opérations*¹⁷¹ presenti nell'uomo allo stato potenziale e destinate ad attuarsi come risposta a specifiche sollecitazioni provenienti dall'ambiente esterno. Educare l'uomo significa *restituirlo alla sua natura*, renderlo consapevole che il valore del suo essere risiede nel valore della sua persona, liberarlo dalle sovrastrutture determinate dalla storia e dalla cultura che ne limitano la libertà.

Emilio, nella prima fase della sua educazione, intratterrà rapporti soltanto con il precettore e verrà educato in campagna: l'osservazione diretta delle cose, che si contrappone ad un'istruzione condotta unicamente sui libri, gli permetterà d'avere una testa *ben formata*, anziché *ben riempita* di nozioni distanti dai suoi effettivi interessi. E' attraverso la relazione con gli oggetti e con le persone che il fanciullo farà le esperienze che gli permetteranno di sviluppare le proprie capacità ed inclinazioni. Nella scuola immaginata dal ginevrino, senza aule libri e banchi, si sa "perdere tempo"; le nozioni devono poter essere assimilate lentamente dagli studenti attraverso connessioni di dati, esperimenti e riflessione; ogni scolaro deve poter seguire e rispettare il proprio processo di apprendimento in modo che il sapere stesso nasca dal fare e dall'esperienza dell'alunno. Il compito del precettore, in questa prima fase, sarà quello di guidare le esperienze del fanciullo intervenendo il meno possibile. Ciò si esemplifica nel concetto di educazione negativa che «consiste non già nell'insegnare la virtù e la verità, ma nel preservare il cuore dal vizio e lo spirito dall'errore [...] cominciando col non far niente voi avreste realizzato un prodigio d'educazione».¹⁷² Si potrà assecondare lo sviluppo naturale delle capacità dell'educando favorendo l'esperienza diretta con le cose, presentandogli situazioni

¹⁷⁰ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., I, 1 p. 65.

¹⁷¹ Caratteristico dell'antropologia rousseiana è il fatto che tali *facultés* ed *opérations* non possono essere spiegate facendo ricorso soltanto a principi di tipo materiale e meccanico, ma richiedono, per essere comprese, il ricorso ad un principio immateriale e l'ammissione della spiritualità del soggetto. R. Gatti, *Natura umana e artificio politico. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, cit., pp. 11-12.

¹⁷² J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., II, 8, p. 107.

concrete di efficace valore educativo, creando le condizioni idonee affinché si sviluppino in lui interessi reali e sia stimolato alla ricerca. Ogni sapere deve venire *dall'interno*, da un processo che, guidato dall'esperienza, trova in sé le ragioni e le leggi del suo attuarsi; tutto ciò che lo scolaro apprende deve essere *scoperto, riconosciuto e costruito* dal discente.¹⁷³ L'educatore deve quindi organizzare le lezioni attraverso *esempi e azioni* in modo da suscitare il suo interesse «giacché i bambini dimenticano facilmente ciò che han detto e ciò che è stato detto loro, ma non ciò che hanno fatto e ciò che è stato fatto loro».¹⁷⁴ Il maestro deve adeguare la sua azione al livello di sviluppo del fanciullo lasciando agire la natura, non insegnando nulla che non sia legato all'esperienza e di cui il fanciullo non comprende l'utilità e il vantaggio.¹⁷⁵ «Lo spirito dell'educazione non è d'insegnare al fanciullo molte cose, ma di non lasciar mai entrare nel suo cervello altro che idee giuste e chiare [...] La ragione, il giudizio, vengono lentamente, i pregiudizi accorrono in folla: è da essi che occorre preservarlo».¹⁷⁶

Durante l'adolescenza il ragazzo sviluppa progressivamente tutte le sue caratteristiche e passa dalla mera esistenza alla vita vera e propria; «E' a questo punto che l'uomo nasce veramente alla vita, e che nulla di umano gli è più estraneo. Fin qui le nostre cure non sono state che giuochi da fanciulli; soltanto ora esse assumono una vera importanza. Quest'età in cui finiscono le educazioni ordinarie è propriamente quella in cui la nostra deve incominciare».¹⁷⁷

È in questa fase dello sviluppo che l'educazione, divenuta positiva, deve essere orientata alla formazione di un autentico carattere morale e contribuire a far sì che il ragazzo eriga a proprio criterio di condotta la *virtù* intesa come capacità di controllo degli istinti e dell'elemento passionale¹⁷⁸; da una condotta regolata sulla necessità si approda ad una orientata all'utilità che sarà preludio di una condotta fondata su ciò che è buono.

È in questa fase dello sviluppo che Emilio si rende conto dell'impossibilità di isolarsi dagli uomini. La metafisica e l'antropologia rousseauiana individuano, infatti, nella libertà e

¹⁷³ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., III, 6, pp. 155-158.

¹⁷⁴ *Ivi*, II, 10, p. 112.

¹⁷⁵ «Il capolavoro di una buona educazione è di fare un uomo ragionevole: e si pretende di educare un bambino per mezzo della ragione! È un cominciare dalla fine, è un voler fare dell'opera uno strumento per essa. Se i bambini intendessero ragione, non avrebbero bisogno di esser educati; ma parlando loro sin dalla prima età una lingua che non capiscono affatto, li si abitua ad appagarsi di parole, a controllare tutto quanto loro si dice, a credersi saggi quanto i loro maestri, a diventare sofisticati e testardi». *Ivi*, II, 6, pp. 100-101.

¹⁷⁶ *Ivi*, III, 3, p. 147.

¹⁷⁷ *Ivi*, IV, 1, p. 176.

¹⁷⁸ Nella prospettiva rousseauiana le passioni non vanno combattute in quanto tali ma vanno controllate e dirette verso obiettivi conformi al bene e al giusto.

nella bontà originale dell'uomo una sorta di tensione relazionale intesa come spinta generativa che orienta l'agire umano; l'armonia e la bontà naturali dell'uomo, però, si possono realizzare solo attraverso l'assunzione da parte del singolo di responsabilità civiche che permettono la genesi di legami positivi e trasformativi tra gli esseri umani. «Emilio non è un selvaggio da relegare nei deserti, è un selvaggio fatto per abitare le città»¹⁷⁹; questa consapevolezza induce la necessità di insegnare ad Emilio l'esercizio delle virtù sociali utili a trattare con gli uomini agendo seguendo il bene senza esservi forzato da alcuna costrizione e da alcuna legge trasformando quindi la libertà naturale in libertà civile.¹⁸⁰

«La frattura tra *individuo buono* e *società degenerata* sembra trovare, nella figura di Emilio, un punto di connessione e di armonia. Se ogni uomo sarà in grado di riconoscere, interamente, la propria natura potrà diventare un modello che, grazie alle proprie azioni, avrà il potere di trasformare e migliorare i legami politici e civili».¹⁸¹ È all'educazione dunque che il ginevrino affida il compito di ricomporre l'apparente scissione tra natura e cultura; tra dimensione etica, politica e pedagogica, tra uomo e cittadino; egli ritiene infatti che «una volta stabilita la via dello sviluppo dell'uomo secondo natura, si possa procedere, sulla base dei risultati raggiunti, anche alla sua formazione civile»¹⁸²

Adesso che la ragione del discente è adeguatamente sviluppata ed esercitata, l'educazione può completarsi attraverso la formazione politica e morale¹⁸³ che impegna l'uomo ad ubbidire alla volontà generale e ad assumere come criteri di azione fini che trascendono ogni forma di particolarismo ed individualismo.¹⁸⁴

L'educazione, ontologicamente orientata verso un agire positivo, libero e responsabile, permette quindi di ricomporre l'unità della persona; la finalità più profonda dell'educazione naturale è dunque la manifestazione dell'integralità dell'essere umano che, all'interno della società, realizza la propria essenza positiva e, agendo in modo autonomo e responsabile, costruisce relazioni etiche con gli altri uomini. Il problema pedagogico

¹⁷⁹ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., III, 11, p. 171.

¹⁸⁰ *Ivi*, IV, 4, p.186.

¹⁸¹ A. Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, cit., p. 265.

¹⁸² A. Bonetti, *Antropologia e teologia in Rousseau*, cit., pp. 189-190.

¹⁸³ Prima dell'età della ragione non può avvenire l'educazione morale perché durante l'infanzia il bambino non è in grado di agire intenzionalmente scegliendo il male e quindi non si può attribuire responsabilità alle sue azioni riferendosi alle categorie del bene e del male. Nello stato di natura, infatti, manca la consapevolezza razionale del bene e del male; solo la ragione ci insegna a conoscere e distinguere il bene dal male. L'esistenza morale si delinea nell'opera del ginevrino come risultato del convergere di ragione e sentimento: sono l'amore della giustizia e del *bello morale* che spingono l'uomo a comportarsi conformemente al bene appreso attraverso la ragione.

¹⁸⁴ In questo senso nella riflessione rousseauiana la politica risulta essere subordinata alla morale.

centrale diviene dunque la costituzione dell'umanità nell'uomo attuata attraverso la formazione del cuore, della mente e attraverso la maturazione dello spirito e della coscienza morale; solo lo sviluppo integrale dell'uomo, garantirà l'affermazione della libertà¹⁸⁵ tra gli uomini. Non vi può essere una società civile e politica veramente giusta se non si riesce a formare un uomo nuovo che abbia recuperato la propria natura e abbia imparato a vivere come persona singola e come umanità.¹⁸⁶

2.4 Progettare l'educazione pensando il cittadino: J. Dewey.

La teorizzazione e la prassi pedagogica di John Dewey rappresentano la massima espressione del pragmatismo americano, movimento filosofico-pedagogico che, nella prima metà del Novecento in America, ha provocato in ambito pedagogico un radicale ripensamento dei metodi educativi e della struttura, formale e sociale, della scuola. L'influenza del pragmatismo di W. James e dell'evoluzionismo darwiniano, introducono nella riflessione dell'autore l'importanza dell'*esperienza*, intesa come processo di interazione tra l'individuo e l'ambiente che designa la totalità delle interrelazioni della realtà naturale e umana a livello biologico, psicologico e sociale. L'interazione tra soggetto e ambiente mette in atto una tensione dialettica e storico-sociale che determina la necessità di stabilire nuovi rapporti tra la natura e la cultura che si risolve, secondo Dewey, all'interno della cultura. Secondo questa prospettiva, l'uomo non si sostanzia come dotato di qualità proprie irriducibili ai fattori ambientali e sociali ma è frutto di un continuo adattamento-affinamento con l'ambiente; la natura umana non è definibile a priori, ma è il risultato di una progettazione costante, dell'interazione e della transazione con il mondo. L'uomo e il mondo costituiscono un'unità indissolubile e *l'esperienza* è la storia di questa unità: ogni attività umana coinvolge il mondo e l'uomo nella loro azione reciproca rappresentando il punto di sintesi tra momento riflessivo e momento attivo. L'esperienza si esprime dunque nelle dinamiche di *azione e reazione* presenti nei processi di adattamento all'ambiente di tutti gli organismi viventi e si configura come il rapporto problematico che

¹⁸⁵ La libertà è nell'opera di Rousseau supremo ed inalienabile diritto della persona umana «egli la concepisce come fondata, in ogni individuo, sul giudizio della ragione, quale scelta e al tempo stesso adesione all'ordine divino del mondo [...] rappresenta quindi il punto di equilibrio tra l'autonomia della ragione e della volontà dell'uomo che determinano e leggi stesse dell'operare umano». *Ivi*, p. 219. La libertà intesa dunque come capacità di scelta e di volere, implica necessariamente l'acquisizione del senso di responsabilità e moralità.

¹⁸⁶ G. Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di Rousseau*, La Scuola, Brescia 1972, p. 81.

si istituisce tra l'individuo, che interviene sulle cose modificando la realtà e controllandone le reazioni, e le cose stesse. «L'uomo, in quanto essere sociale, deve abitare una società che tutela il fare-esperienza e che nella dinamica dell'esperienza, tensionale e problematica, si modella, poiché deve favorirla, espanderla, riconoscerla. Così in Dewey politica ed antropologia si saldano e la democrazia è fattore organizzativo della vita sociale e principio formativo. [...] Tutto ciò reclama una società di individui e di associazioni, di movimenti e di opinioni organizzate, che rimanda a sua volta a un tipo di soggettività e di cultura che non esiste "per natura" ma che si crea solo attraverso l'azione umana e sociale».¹⁸⁷ L'indagine intorno alla natura dell'uomo permette al filosofo di affermare, in campo morale, il netto rifiuto contro ogni forma di assolutizzazione del concetto di bene, che, identificato con il *meglio*, diviene la possibilità di attuare scelte alternative in relazione ad una situazione etico/politica determinata.¹⁸⁸

La «teoria dell'esperienza non ha in Dewey solo un valore teoretico, bensì anche pratico, applicativo, a cominciare dai processi di formazione [...] ma non solo in campo pedagogico (che è quello più ovvio, poiché si tratta della formazione umana dei soggetti che sono il "luogo" in cui si dà e si fa l'esperienza stessa) tale teoria è efficace, anzi indispensabile. Lo è anche in quello politico, in cui la mediazione dell'individuo, il legame tra potere e comunità, il ruolo del "pubblico" si incardinano in una visione dell'esperienza sociale fondata sull'integrazione, la responsabilità e la partecipazione, l'interazione radicale tra tutti i momenti costitutivi della vita sociale, innalzati qui a regola stessa di governo e a modello di organizzazione sociale e politica».¹⁸⁹ L'esperienza risulta quindi strettamente connessa al *fare*, è sempre esperienza sociale e saldamente connessa all'etica ed alla politica.

La centralità assegnata all'azione, il rifiuto del dualismo uomo-mondo, l'avversione nei confronti del razionalismo cartesiano, il recupero del concetto di esperienza fondato su basi storiche permettono all'autore di costituire un'immagine aperta, dinamica e democratica della società intesa come base fondante dell'azione educativa e della democrazia stessa.

¹⁸⁷ F. Cambi, *Il ritorno e l'attualità di John Dewey*, cit., p. 15.

¹⁸⁸ La morale, diversamente da quanto visto in Rousseau, risulta essere dunque irriducibilmente empirica, non teologica né metafisica né matematica. Cfr.: J. Dewey, *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, Random House, New York 1922, tr.it., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1958.

¹⁸⁹ F. Cambi, *Il ritorno e l'attualità di John Dewey*, cit., pp. 13-14. Su tali temi si veda: Dewey John, *Experience and Nature*, Open Court, Chicago 1925; tr. it., di Pietro Bairati, *Esperienza e Natura*, Mursia, Milano 1973; J. Dewey, *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*, Minton-Balch, New York 1929, tr.it., *La ricerca della certezza: studio del rapporto tra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze 1965.

Nella riflessione deweyana la democrazia rappresenta un problema sociale prima ancora che politico, essa, frutto di equilibrio tra società civile e Stato, tra comunità e potere, rappresenta il fulcro della sua concezione antropologica ed etica. Lo studio della storia dimostra, secondo il filosofo statunitense, che solo la democrazia, rispettando i valori dell'individuo, del confronto e della socializzazione degli interessi, assicura le condizioni necessarie per l'efficacia dell'azione educativa. In *Libertà e cultura*, Dewey riconosce che le categorie utilizzate dai padri fondatori della democrazia americana non sembrano più adeguate all'interno della società attuale. È ingenuo, afferma, ripetere che la natura umana tende spontaneamente alla democrazia; l'antropologia ha dimostrato che la natura dell'uomo è il prodotto della cultura e per tanto favorisce la dipendenza, la ricerca della stabilità e dell'autorità, favorisce l'impersonalità delle relazioni sociali. Tale analisi non implica però che il destino della democrazia sia irrimediabilmente compromesso, la forza che può *salvare* la democrazia è la scienza che ha in se stessa anche i fondamenti di una nuova etica su cui fondare il sistema sociale democratico. La democrazia necessita di cittadini in grado di acquisire un proprio punto di vista sulla realtà che li circonda, partecipando in modo propositivo alla vita della comunità ed è proprio il processo formativo, inteso come un processo che riguarda «l'esercizio attivo di una strumentazione cognitiva volta alla soluzione di problemi sociali»¹⁹⁰, ad assolvere tale funzione. «La democrazia può deteriorarsi, corrompersi, ma si salva e resta democrazia se rimane la possibilità di correggersi, riadattarsi, ricostruirsi giorno per giorno, caso per caso»¹⁹¹; cardine della democrazia è quindi la capacità di *agire* il cambiamento continuo e per questo le sue sorti si legano direttamente all'educazione che ha il compito di promuovere e alimentare lo *spirito alla democrazia* ossia l'impegno e la responsabilizzazione di ciascuno, lo spirito critico, l'indipendenza di giudizio, il dissenso costruttivo.¹⁹²

¹⁹⁰ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, cit., p. 111-112.

¹⁹¹ G. Catalfamo, *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini Editore, Cosenza 1987, p. 42.

¹⁹² «In *Natura e condotta dell'uomo* Dewey si interroga sulla sfasatura esistente nella cultura attuale tra sviluppo scientifico e tecnologico e orizzonte etico e etico-politico, o universo dei valori. Il contrasto nasce dall'inadeguatezza dell'*ethos* rispetto alle potenzialità della *techne*, oggi sempre più in ascesa e in aperta opposizione a quelle norme e valori che abbiamo ereditato dal mondo pretecnologico. Oggi si tratta, anche per Dewey, di dare corpo a valori nuovi di *responsabilità*, fondati sulla conoscenza e di *partecipazione* attiva al dibattito sui problemi e al tentativo di risolverli in forma morale, ma facendosi illuminare, su questo fronte, più dalla scienza che dall'ideologia. Dewey reclama un'etica che scaturisca – anch'essa- dalla teoria dell'esperienza: un'etica aperta, problematica, ma cognitiva e assiologica ad un tempo. Cognitiva perché si fa guidare dal pensiero-come-indagine e non è quindi dogmatica ma critica. Assiologicamente rivolta a fissare i valori della libertà, di equilibrio interiore e sociale, di partecipazione comunitaria, che devono farsi "fede comune" e orientatori del nuovo *ethos*. L'etica deweyana è un'etica individuale e collettiva ad un tempo, che mette alla prova la tradizione e lo fa attraverso il filtro della scienza, in modo da offrire un criterio per l'etica stabile e innovativo al tempo stesso, come è necessario che sia nel tempo della crescita del cognitivo e del

Fondamento della democrazia è la necessità che ogni individuo partecipi alla formazione dei valori che la sostengono; a tal fine i principi ispiratori della democrazia – partecipazione, consenso, comunicazione – devono essere sperimentati all’interno del processo educativo, solo in questo modo si potrà evitare di cadere in atteggiamenti improntati al vuoto formalismo.¹⁹³

La funzione sociale dell’educazione e la funzione pedagogica dell’ambiente sociale sono quindi gli aspetti fondanti di qualsiasi riflessione sulla formazione dell’uomo e del cittadino in prospettiva democratica.¹⁹⁴ Compito della pedagogia è «integrare la politica: sostenerla da un lato (producendo cittadini democratici), spronarla dall’altro (col pensiero critico, coi diritti dell’individuo, con la forza dell’opinione pubblica, che essa pur alimenta). Tra politica e pedagogia c’è convergenza e opposizione ad un tempo, ma proprio per questo devono collaborare: rinviarsi e integrarsi a distanza e a vicenda.¹⁹⁵ Mantenendo alla pedagogia, rispetto al politico, un suo ruolo profetico: di oltrepassamento del presente».¹⁹⁶

Qualunque intervento educativo deve, secondo il pedagogista americano, coniugarsi con la concretezza delle determinazioni storiche e materiali, con le condizioni istituzionali di base dell’organizzazione educativa e divenire uno spazio *rappresentazionale* ed

sociale. nel tempo della democrazia e della “ricostruzione filosofica”». F. Cambi, *Il ritorno e l’attualità di John Dewey*, cit., p. 14.

¹⁹³ J. Dewey, *Democracy and Educational Administration*, LW, Vol. XI, 1991, pp. 217-218. La citazione è tratta da R. A. Putnam, *La democrazia come modo di vita*, in G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003, p.178.

¹⁹⁴ La concezione deweyana dell’educazione «differisce profondamente da altre filosofie sociali dell’educazione storicamente esistite: quella *platonica* che “considerava unità sociale la classe piuttosto che l’individuo”, quella dell’*individualismo illuministico* che implicava l’idea di una società vasta come l’umanità, del cui progresso l’individuo doveva essere l’organo, e quella *delle filosofie idealistiche* dell’800 che, dando autorità allo Stato nazionale, re-introducevano “l’idea della subordinazione dell’individuo all’istituzione”. Per Dewey è l’educazione degli individui alla costruzione delle relazioni sociali e dei valori sociali condivisi, quella che fonda la società democratica. Tale obiettivo si conquista tramite *l’efficienza sociale* [...] e tramite la *cultura* [...]. Compito dell’educazione è di lottare in modo che l’efficienza sociale e la cultura personale siano una cosa sola e non elementi antagonisti e che la centralità dell’individuo, espressione di un’esperienza unica e irripetibile, si accordi con la necessaria apertura delle sue azioni individuali alla costruzione di rapporti sociali con gli altri». G. Trebisacce, *La “ricostruzione” della democrazia nel pensiero di John Dewey*, in A. Criscenti (a cura di), *Educare alla democrazia europea. Storia e ragioni del progetto unitario*, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2009, pp. 55-56.

¹⁹⁵ «Libertà e responsabilità sociale sono strettamente collegate nella sua concezione dell’educazione; anche quando riflette sul piano filosofico e tenta di comprendere come avviene il processo di costruzione del pensiero Dewey parte sempre dal modo in cui si apprende: a differenza del comportamentismo, pensa che l’apprendimento non sia addestramento e che la dimensione più importante sia quella dell’interazione tra il soggetto e l’ambiente¹⁹⁵; questo influenza il soggetto ma di ritorno quest’ultimo trasforma l’ambiente stesso; v’è quindi una dialettica costante nel tempo e lo spazio tra soggetto e ambiente e una trasformazione dinamica e reciproca». A. Goussot, *Educazione e bene comune*, «Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica», anno III, numero 5, gennaio 2013, p. 4.

¹⁹⁶ F. Cambi, *Il ritorno e l’attualità di John Dewey*, cit., pp. 15-16.

esperenziale in cui sono in gioco le rappresentazioni di tutte le altre realtà sociali.¹⁹⁷ «I modelli pedagogici che hanno pensato il rapporto tra educazione e vita o tra educazione e scuola sotto il segno della scissione, della identificazione o della effusione reciproca sono sempre risultati troppo deboli e velleitari. [...] Istituire la scuola come contesto educativo significa riutilizzare e rielaborare le forme pedagogiche della vita reale assegnando loro una funzione formativa. Il problema è quello della scuola come *setting* pedagogico in cui sia possibile riappropriarsi dei significati della vita reale, rielaborandoli, rigiocandoli e risignificandoli continuamente entro uno scambio con l'esterno».¹⁹⁸

L'analisi del rapporto tra educazione e società trova in *Democrazia ed educazione* la sua forma più compiuta. Dewey attribuisce all'educazione una funzione indispensabile per la trasformazione sociale. Occorre dunque pensare «Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata [...] Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdursi cambiamenti sociali senza provocare disordini».¹⁹⁹

La scuola, comunità partecipata ed aperta, è considerata l'architrave della democrazia. L'impossibilità di fornire direttamente, nel contesto della vita quotidiana, gli insegnamenti basilari ai bambini, implica la necessità di considerarla un ambiente speciale, necessario ad indirizzare l'esperienza infantile nel passaggio dalla famiglia al più vasto contesto sociale. «La scuola, come istituzione, deve semplificare la vita sociale esistente; deve ridurla in un certo modo in forma embrionale. La vita esistente è così complessa che il fanciullo non può venirvi portato a contatto senza confusione o distrazione. [...] intesa come vita sociale semplificata, la vita di scuola deve svolgersi gradualmente dalla vita domestica; che deve riprendere e continuare le attività che già in casa sono famigliari al fanciullo».²⁰⁰

¹⁹⁷ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, cit., pp. 48-65.

¹⁹⁸ *Ivi*, p. 116-118.

¹⁹⁹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 126.

²⁰⁰ «La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di una comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali: - l'educazione è, perciò, un processo di vita e non una preparazione ad un vivere futuro. - la scuola deve rappresentare la vita attuale - una vita altrettanto reale e vitale per il fanciullo che quella che egli conduce a casa, nel vicinato o nel recinto dei giochi [...] - la scuola, come istituzione, deve semplificare la vita sociale esistente; deve ridurla in un certo modo in forma embrionale. La vita esistente è così complessa che il fanciullo non può venirvi portato a contatto senza confusione o distrazione. [...] - intesa come vita sociale semplificata, la vita di scuola deve svolgersi gradualmente dalla vita domestica; che deve riprendere e continuare le attività che già in casa sono famigliari al fanciullo». J. Dewey, *My pedagogic creed*, New York

Sua funzione specifica è dunque quella di mediare tra società e fanciullo, fornendo a quest'ultimo esperienze semplificate che gli impediranno di venire travolto dal più complesso sistema sociale.

Per far fronte a una società in trasformazione, afferma Dewey, bisogna educare al cambiamento e alla capacità di ricercare soluzioni sempre nuove²⁰¹: per tale motivo la scuola, intesa come laboratorio sperimentale e spazio transazionale, diviene lo strumento privilegiato atto a favorire un cambiamento profondo nel modo di essere, di vivere e di pensare degli individui. «Con il sorgere dell'industrialismo moderno è avvenuto un gran cambiamento che si può osservare chiaramente nel nostro paese. [...] la casa si riduce sempre più ad essere semplicemente il luogo dove individui diversi ritornano a dormire. [...] Ma quasi sempre non ha più l'influenza educativa di una volta, quando era un mezzo direttivo per introdurre il figlio all'attività industriale, o per iniziarlo ai fondamentali processi economico-sociali, o per formare in lui le attitudini e le consuetudini di lavoro in comune etico-sociali, che sono i presupposti della vita sociale. [...] Tale insuccesso dei mezzi di educazione non formali aumenta la quantità e la qualità dei doveri della scuola. Dato che i genitori sempre più escono dalla vita dei figli, la scuola ed altri centri direttivi devono sempre più assumersi il dovere di vivere con i bambini. Si deve qui sottolineare l'importanza della parola vivere. La vecchia scuola (nel nostro paese) era schiettamente complementare. La vita si svolgeva altrove, la scuola aggiungeva alcune conoscenze e capacità. La scuola che sta nascendo ora è e deve essere sempre più un luogo dove si svolge la vita effettiva. Soltanto nella e dalla vita si può imparare come vivere meglio».²⁰²

La scuola autenticamente educativa, è la scuola organizzata come comunità di vita; essa non è separabile dalla società ma è società stessa, è *vita*, e pertanto diviene autentica palestra di democrazia nella quale sperimentare ed esaltare sia il valore dell'individualità sia quello della socialità.

1897, tr.it., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954, pp. 12-13.

²⁰¹ Ciò che guida il fare dell'uomo è il pensiero a cui Dewey attribuisce una funzione attiva, logicamente organizzata, finalizzata alla modificazione della realtà ed alla ricostruzione della cultura (strumentalismo logico). Esso si configura come « un *processo psico-fisiologico* che realizza una specifica funzione dell'organismo umano, rispondendo in modo altamente specializzato a determinate richieste ambientali e [...] consente di nesi e relazioni tra idee, costruire concetti, formulare giudizi, attivare procedure riflessive, realizzando strutture di conoscenza più e meno articolate». M. Striano, *John Dewey e l'educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e di domani*, «Studi sulla formazione», Anno VI, 2003 n.1, p. 57.

²⁰² W. H. Kilpatrick, *Educazione per una civiltà in cammino*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 96-97.

Nel 1897 Dewey apre una scuola sperimentale presso l'Università di Chicago caratterizzata dalla *sostituzione* della tradizionale impostazione didattico-scolastica con una serie di attività e di esperienze che stimolano i processi di apprendimento in modo creativo e positivo.²⁰³ Fondamento di tale sperimentazione è la convinzione che occorre porre l'alunno in presenza di situazioni problematiche reali che riescano a sollecitare e stimolare l'uso della propria capacità critica originale e creativa. La cultura formalizzata e la codificazione simbolica del sapere devono quindi essere sostituite dall'azione e dall'esperienza direttamente vissute dal discente: le classi lasciano il posto ai laboratori, le materie di studio vengono sostituite da attività che nascono dagli interessi degli alunni e ne motivano le ricerche.

L'educazione diviene quindi, in questa prospettiva, un processo di liberazione delle capacità individuali finalizzata a favorire la consapevolezza di esistere come soggetti pensanti, autonomi e responsabili e sviluppare l'intelligenza creativa e l'apprendimento critico funzionali formare l'abito mentale della democrazia e la partecipazione critica dell'individuo ai suoi principi e valori.

Ne *Il mio credo pedagogico*, Dewey afferma che l'istruzione è un processo sociale fondato sulla partecipazione *progressiva* dell'individuo al patrimonio comune del genere umano e fondamento del progresso sociale e politico. Fulcro di questo processo è la scuola in cui sono concentrati tutti i *mezzi* che serviranno a rendere il fanciullo partecipe della propria cultura e capace di *utilizzarla* per finalità sociali. «La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di una comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali: l'educazione è, perciò, un processo di vita e non una preparazione ad un vivere futuro».²⁰⁴

L'educazione democratica di Dewey offre a tutti, in eguale misura, l'opportunità di accrescere e organizzare l'esperienza, di accedere agli strumenti della cultura e della scienza e di partecipare in maniera consapevole, da cittadini, alla vita della *polis*. Lo scopo dell'educazione è quindi lo sviluppo delle capacità individuali in prospettiva sociale; la

²⁰³ Dewey applica alla scuola l'idea di esperienza interpretata secondo il modello pragmatista. In tale prospettiva l'attività umana, e in particolare l'attività del pensiero, nasce dall'azione, è motivata dagli interessi che la vedono nascere, è ricerca di soluzioni a problemi reali che la stessa attività pone agli alunni nel corso delle loro esperienze come problemi individuali e collettivi.

²⁰⁴ J. Dewey, *My pedagogic creed*, New York 1897, tr.it., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954, pp. 12.

formazione di un cittadino libero nell'espressione delle sue idee e responsabile che favorisca processi concreti di cambiamento attraverso la continua ricostruzione della cultura, quale risultato dell'efficienza civica, che diviene possibile raggiungere l'efficienza sociale ed edificare una società realmente democratica.

2.5 Il ruolo della scuola per la democrazia

L'affermarsi della democrazia ha inciso profondamente sul ruolo della scuola intesa come luogo privilegiato ove favorire la risoluzione della democrazia formale in quella sostanziale. Il modello democratico garantisce a tutti gli uomini la possibilità di vivere un'esistenza nella quale siano rispettate la libertà e l'eguaglianza in termini di possibilità reale; se però non si creano le condizioni sociopolitiche per cui questo diritto possa essere esercitato tale principi rimangono disattesi.

L'educazione alla democrazia si propone di contribuire a sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per la partecipazione attiva e critica del singolo alla vita democratica; «il tentativo è quello di fare dei valori condivisi dei valori di cittadinanza, e cioè di passare dalla definizione di un'ipotesi etico-politica alla sua sperimentazione nella concretezza di una comunità civile e sociale. [...] Non basta enunciare regole e principi condivisi, occorre sperimentarli: la convivenza infatti non è solo il frutto di una pratica cognitiva, ma è un'esperienza che vive anche di sentimenti, codici etici informali, rapporti interpersonali, sovrabbondanza di significati».²⁰⁵

Educare alla democrazia valorizzando la *cittadinanza responsabile*²⁰⁶ costituisce dunque un bisogno sociale, un imperativo etico, un mandato politico ed un preciso impegno pedagogico.

²⁰⁵ G. Chiosso, *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in: L. Caselli (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna 2009, pp. 62-75.

²⁰⁶ Quello di cittadinanza è un concetto complesso che può assumere connotazioni diverse a secondo che lo si analizzi privilegiando la dimensione legale, sociale, culturale o morale. Il *successo* della parola coincide con un processo di *estensione* del suo campo semantico: da espressione impiegata semplicemente per descrivere la posizione di un soggetto di fronte ad un determinato sistema statale (rispetto al quale si è appunto o cittadini o stranieri) ad un concetto di *relazioni* che tende «a divenire un crocevia di suggestioni variegata e complesse che coinvolgono l'identità politico-giuridica del soggetto, le modalità della sua partecipazione politica, l'intero corredo dei suoi diritti e dei suoi doveri». P. Costa, *Civitas – Storia della cittadinanza in Europa*, Laterza, Bari 1999, p. VII. Nell'esperienza storica delle città stato greche la cittadinanza era considerata un vincolo sociale di natura giuridica non più esclusivamente connesso, come l'etnia, ad un diritto di nascita; la condizione di assolvimento e mantenimento della cittadinanza derivava dalla partecipazione personale alla complessa rete di diritti e doveri che costituiscono la società. Aristotele, nel IV

A conferma di tale assunto ci sembra opportuno, riprendendo e riflessioni di Werner Jager, ribadire che la *politéia* senza la *paideia*, rischia di fallire il proprio scopo: «la costruzione della città ideale, retta da uomini saggi, è strettamente associata alla formazione di cittadini giusti, capaci non solo di distinguere il bene e il male, ma anche di perseguirlo attraverso la lealtà e la solidarietà dei cittadini virtuosi. Sono questi i comportamenti individuati come i capisaldi della vita buone e delle fortune della *polis*». ²⁰⁷

Pur riconoscendo la necessaria interconnessione tra la dimensione politica e quella educativa, è importante non identificare l'educazione alla democrazia con l'educazione politica.

L'educazione politica consiste nella conoscenza dell'organizzazione statale e nella promozione della volontà di osservare leggi e divieti in essa vigenti, «l'educazione nazionale come forma di educazione politica non è certamente un errore pedagogico [...] Ma è un errore pedagogico se sottomette e subordina gli altri valori educativi degradandoli a sole funzioni accessorie. [...] In tal caso, a rigore, non di educazione nazionale si può

secolo a.C., definisce cittadino colui che partecipa alle magistrature e alle cariche pubbliche, che può essere nominato, sorteggiato o eletto come membro delle istituzioni politico-giudiziarie della *polis*, attribuendo in tal modo alla cittadinanza caratteristiche peculiari che dipendono dal tipo di ordinamento che regola la società. «In questa nuova prospettiva, le mura fisiche della città e i confini della nazione diventano espressione simbolica di un nuovo spazio ideale, che è costituito fondamentalmente dal “patto” cui i cittadini si obbligano, il vincolo giuridico che genera la *civitas* come nuova “etnia”, e come una più perfetta “etnia”. La “patria” coincide perciò con lo spazio definito dai suoi usi, costumi e riti, ma soprattutto dalle sue leggi. E tutto ciò deve poter essere condiviso, perché sia partecipato, e quindi richiede educazione della nuova generazione e insegnamento intenzionale. L'idea di un sistema “pubblico” di educazione, almeno in parte sovvenzionato dallo Stato, ma in ogni caso da esso regolato e politicamente controllato, appare inseparabile, nel suo sviluppo storico, da questa idea di cittadinanza. Così concepita, l'idea-guida della cittadinanza come vincolo giuridico (e non come appartenenza etnica) permette di dilatare pressoché all'infinito i confini ideali della “patria”, portandoli a coincidere di fatto con quelli del “patto” etico-giuridico cui ci si è vincolati. Le progressive estensioni del diritto di cittadinanza, nelle città greche come nell'impero romano, attestano storicamente la consapevolezza di una società, di fatto multiculturale, che dilata i propri confini ideali insieme a quelli politici e militari. In questa prospettiva la “*civitas*” greco-romana diventa lo spazio ideale della “civiltà” che i suoi cittadini si sono vincolati a realizzare e difendere, e pertanto solo la “*civitas*” è la “patria” ideale autentica di ciascuno di essi, quale che ne fosse l'etnia originaria». M. T. Moscato, *L'educazione alla “cittadinanza” nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e possibilità*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando Editore, Roma 2006, p. 46-47. Il mondo moderno, con i nuovi rapporti che si creano tra cittadino e Stato, richiede una trasformazione degli interventi messi in campo da quest'ultimo; il cittadino sarà considerato colui che, aderendo volontariamente alla società, costituisce la *civitas* nel suo insieme e si manifesterà la necessità di andar oltre il concetto di cittadinanza espressa dalla singola realtà politica. La nazione moderna è infatti rappresentabile come una rete di cittadinanze interconnesse regolate da una rete di diritti e doveri positivi. *Ivi*, p. 48.

²⁰⁷ W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, vol. III., tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1953. La citazione è tratta da: G. Chiosso, *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, cit., p. 51.

parlare, ma di nazionalismo educativo, nel quale vengono compresse e represses le istanze educative a carattere personale ed universale».²⁰⁸

L'educazione alla democrazia, invece, è concepita come antidoto ad ogni forma di dogmatismo, totalitarismo e settarismo perché pone al centro la *persona* e il suo agire consapevole, razionale e responsabile. Si propone di conciliare l'educazione naturale dell'individuo con quella sociale valorizzando tutte le dimensioni dell'uomo, «concerne il sistema dei diritti e dei doveri non del *civis* ma del *socius* [...] è legata all'educazione morale, perché il rapporto del socio al socio e del socio alla società è pur sempre un rapporto dell'uomo all'uomo e ad una comunità di uomini».²⁰⁹

In questa prospettiva la scuola si caratterizza come organizzazione sempre più articolata, capace di diversificare la propria offerta educativa e interagire con gli ambienti di educazione informale al cui interno si coniugano la dimensione comunitaria, quella culturale e quella curricolare. Essa svolge un ruolo determinante nella educazione dei futuri *cittadini* ed opera perché essi apprendano, fin dai primi anni di vita, comportamenti responsabili e rispettosi dei diritti altrui con la consapevolezza che la *libertà* di ciascuno deve crescere compatibilmente con la libertà degli altri.²¹⁰

«Nelle società più articolate e complesse dal punto di vista della stratificazione storica e dell'organizzazione sociale, assume un rilievo particolare la presenza di istituzioni specificatamente deputate a trasmettere il patrimonio delle conoscenze necessarie a ricoprire i diversi ruoli professionali e sociali. Con i processi di scolarizzazione, diretti nei loro elementi fondamentali a tutti gli individui della società occidentale, si è ritenuto, per molti anni, di venire incontro al diritto di eguaglianza affermato dalle Costituzioni della maggior parte degli Stati moderni europei».²¹¹ Da simbolo dello Stato, della cultura e dei valori dominanti a cui adeguarsi, la scuola diviene mezzo creativo per realizzare la compiuta manifestazione dell'uomo puntando sull'acquisizione di competenze non più intese alla stregua di prestazioni professionali di derivazione taylor-fordista ma come capacità di agire con successo, nei diversi settori dell'esperienza e di accrescere autonomamente le proprie conoscenze secondo le necessità che si presentano nel quotidiano.²¹² I rapidi progressi della scienza e lo sviluppo tecnologico, hanno messo in

²⁰⁸ G. Catalfamo, *L'educazione alla democrazia*, cit., pp. 10-11.

²⁰⁹ *Ivi*, p. 12.

²¹⁰ M. Laeng, *Educazione alla libertà*, Giunti & Lisciani, Teramo 1992, pp. 61-62.

²¹¹ B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 89.

²¹² La Commissione europea, nel luglio del 2007, delinea la fisionomia delle scuole del nuovo secolo. Secondo tale analisi, per far fronte alla crescente complessità che caratterizza il mondo contemporaneo

crisi il concetto di “stabilità delle conoscenze” e fatto emergere il problema della obsolescenza di saperi e abilità. Se in una società realmente democratica tutti devono essere posti nella condizione di acquisire conoscenze, strumenti e metodi per essere protagonisti e per “governare” la realtà, il processo formativo non può essere identificato esclusivamente con l’insegnamento di conoscenze²¹³ ma deve garantire gli strumenti necessari all’uomo per trasformare nozioni ed informazioni in conoscenze ed abilità e queste in competenze in grado di attivare un dialogo fecondo tra l’uomo e il proprio consesso sociale e culturale di riferimento, «non serve a nulla, infatti, imparare per esempio la storia se non è un’occasione per perfezionare la capacità di ciascuno di “pensare” e, quindi, di atteggiarsi in maniera critica nei confronti dei contenuti storici ricevuti al fine di poter andare anche oltre essi».²¹⁴

Le competenze²¹⁵ sono la forma storica che assumono le capacità²¹⁶ e indicano quello che si è in grado di fare, pensare e agire, in un determinato contesto per rispondere, in modo

sapersi adattare alle nuove situazioni di vita e di lavoro richiede una educazione che fa ricorso ad un’ampia gamma di competenze che si riferiscono alla conoscenza, alle abilità e agli atteggiamenti con cui si realizzano l’inclusione sociale, la cittadinanza attiva, l’occupazione. Si tratta delle competenze tradizionali relative alla lingua madre, alle lingue straniere, ai fondamenti della matematica e delle scienze, della competenza digitale, ed anche delle competenze trasversali come l’imparare ad apprendere, delle competenze sociali e civiche, delle competenze a saper prendere iniziative e ad essere intraprendenti, ad acquisire la consapevolezza culturale e la capacità di espressione. Cfr.: *Commission Staff Working Paper Schools For The 21st Century*, Brussels, 11.07.07, SEC (2007)1009, consultabile su: <http://ec.europa.eu>.

²¹³ Scegliere tra educazione e istruzione implica una scelta epistemologica carica di contenuti ideologici. «Si può dire che l’istruzione è all’interno di un modello empirista, positivista e comportamentista, l’educazione invece nell’alveo di un modello razionalista, idealista, personalista. [...] Il primato dell’istruzione deriva da un modello concettuale secondo cui la formazione dell’uomo avviene attraverso l’acquisizione e l’elaborazione di stimoli o informazioni che provengono dall’esterno [...] quanto al primato dell’educazione esso comporterebbe la presenza di facoltà che si sviluppano da sé, che sono dotate di un loro corso spontaneo, che presentano una sorta di tendenza naturale all’espansione e all’evoluzione. Educare vorrà dire promuovere, sorreggere, sostenere, sollecitare, evitare ostacoli, annullare interferenze e creare condizioni adatte affinché tutto questo possa avvenire». R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, cit., pp. 28-32. «Con il termine *istruzione* solitamente si fa riferimento ad un intervento declinato principalmente sul *versante cognitivo* della formazione, finalizzato a trasmettere, organizzare e rielaborare quei molteplici saperi, conoscenze e competenze intellettive necessari per operare in una realtà multialfabetica, multiculturale e multimediale come quella attuale. Con il termine *educazione* si tende, invece, a privilegiare la *sfera affettiva, sociale ed etica* della formazione, finalizzata all’assunzione, alla diffusione e alla rielaborazione consapevole e critica di quei valori, norme e principi che regolano la vita del singolo e dei gruppi sociali». F. Pinto Minerva, *Le sette parole della pedagogia*, in F. Pinto Minerva, G. Trebisacce, *Scuola '93*, Laterza, Roma-Bari 1994, pp. 36-39.

²¹⁴ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., pp. 365-366.

²¹⁵ L’analisi filologica del termine, *cum* (con) *petere* (dirigersi verso, muoversi in maniera orientata) richiama due diverse possibili interpretazioni. In una prima accezione, il termine *cum* esprime una prospettiva relazionale e sociale ed indica un «andare di qualcuno verso qualcosa che non si può fare da soli, ma che esige cooperazione, solidarietà, compagnia. Potremo chiamarla la dimensione sociale di ogni competenza» G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La scuola, Brescia 2004, p. 41. Il prefisso *cum* potrebbe alludere anche ad una dimensione oggettiva e «riguardare il fatto che qualsiasi compito (dall’avvitare allo studiare) è sempre un’unità che non bisogna semplificare perché gli elementi che

soddisfacente e socialmente riconosciuto, ad un bisogno, oppure per risolvere un problema, eseguire un compito, realizzare un progetto. Il concetto di competenza si riferisce dunque alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità, implicano un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria ed inseparabile le conoscenze e le abilità²¹⁷, i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini.²¹⁸ «La competenza [...] non è soltanto *theoría* (un sapere: sapere come stanno le cose, e perché: scienza pura); nemmeno è soltanto un *téchne* (riuscire, adoperando determinate procedure, a prevedere ciò che si può fare riguardo a qualcosa, e a concretizzarlo mediante opportuni procedimenti operativi:

lo compongono si muovo assieme». *Ivi*, p. 42. In questo caso l'accento è posto sul soggetto e sulle sue risorse. Il concetto di competenza implica quindi una riflessione sul valore sociale della collaborazione e della cooperazione e coinvolge l'insieme della persona: la sfera intellettuale, quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa.

Nel 1982 Boyatzis, psicologo americano, descrive il concetto di competenza come una caratteristica della persona. Secondo tale prospettiva le stesse competenze in contesti diversi possono dare origine ad azioni e comportamenti completamente diversi. Esse non possono essere identificate come l'esecuzione, il fare, performante di compiti stabilmente attribuiti e assegnati una volta ma come un "saper fare" soggetto a cambiamenti determinati dal lavoro specifico e dal sistema di riferimento che a sua volta muta adattandosi all'ambiente circostante. Nel 1988, in Inghilterra, al concetto di competenza viene associato un significato diverso da quello condiviso in America, la competenza non è più considerata una caratteristica precipua della persona ma legata all'attività svolta e al risultato ottenuto. Al concetto di competenza si collega in tale prospettiva quello di *standard* che identifica chiaramente il livello di performance e di competenza richiesto. Ciò che caratterizza e distingue l'approccio anglosassone è una concezione di competenza basata sull'output, sul risultato e sugli standard minimi da conseguire. L'attenzione si sposta quindi dal soggetto e dal patrimonio che questi apporta al lavoro alle caratteristiche del lavoro stesso, dalle persone al contenuto e alle peculiarità dell'attività da svolgere. F. Geffroy, R. Tijou, *Il management delle competenze nelle imprese europee. Politiche e pratiche - European Training And Development Federation*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2002, pp. 45-46.

²¹⁶ Le capacità rimandano ad una possibilità e riguardano l'essere potenziale di ciascuno espresso dalla *natura*; sono sempre dinamiche, in evoluzione e coinvolgono tutto ciò che l'uomo è e può essere.

²¹⁷ Le conoscenze sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo, riguardano il sapere che una società intende trasmettere alle nuove generazioni. Possono essere dichiarative (riguardano il sapere che cosa), condizionali (riguardano il sapere dove, quando e perché), tecnico-procedurali (riguardano il sapere come si fa); «le prime e le seconde sono maturate attraverso l'attività teoretica degli uomini, condotta secondo le diverse formule epistemologiche [...]; le ultime, [...] per quanto collegate all'attività teoretica e pratica dell'uomo, sono, più propriamente, espressione e guadagno della razionalità tecnica». G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, cit., p. 55. Le abilità invece sono la condizione e il prodotto della razionalità tecnica dell'uomo, si riferiscono al saper fare di cui si comprendono le ragioni, le procedure, gli scopi, i prodotti. Presuppongono la conoscenza delle procedure, ma non si identificano con esse: non basta sapere cosa fare e come fare, non è sufficiente conoscere la sequenza delle azioni da mettere in pratica per essere abili; non si identifica neanche con la mera esecuzione, con il fare legato alla sola esperienza. È abile colui che non solo produce qualcosa o risolve problemi, ma che comprende le ragioni di questo "fare". Conoscenze e abilità riguardano dunque il sapere ed il saper fare e pertanto si possono insegnare attraverso il linguaggio e l'esercizio; le capacità e le competenze, invece, riguardano l'essere personale di ciascuno non sono soltanto 'sapere' e 'saper fare', ma anche emozione, sentimento, volontà, socialità, e pertanto si possono solo testimoniare.

²¹⁸ G. Bertagna, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 285-293.

scienza applicata); nemmeno soltanto *phrónesis* aristotelica (l'agire in situazione avendo ben visto come stanno le cose e realizzando non tanto ciò che si potrebbe tecnicamente realizzare ma ciò che è bene realizzare nella situazione data, e con bontà e virtù, come si deve). La competenza è semmai la dimostrazione dell'unità inscindibile di tutti questi aspetti in noi, quando si affronta qualsiasi problema specifico della vita [...], e non solo si è in grado di scegliere le soluzioni da tutti i punti di vista migliori rispetto alla realizzazione del compito che ci è stato affidato, ma si è anche nelle condizioni di modificarle e di sostituirle». ²¹⁹ Le discipline "insegnate a scuola" non costituiscono un mero insieme di informazioni ma devono essere considerate contesti organici di conoscenze che facilitano la *lettura* della realtà e la conquista di strumenti necessari per procedere in modo autonomo alla sua interpretazione; se a scuola l'insieme degli apprendimenti non convergono sulla formazione umana, si rischia di sommare tanti saperi disciplinari che, nel loro insieme, non producono un'adeguata educazione. Occorre sostituire «un *concetto critico* a un concetto dommatico di educazione [...] l'intenzione a ricercare il vero, a fare il bene, a sentire il bello, suscitando una tensione spirituale e un fervore personale; quella tensione e quel fervore che Platone designò con il nome di *Eros*». ²²⁰

In tal modo, la scuola si afferma «come ambiente vivo di convivenza e di responsabilità» ²²¹ in cui trasformare le singole nozioni e informazioni in competenze personali in grado di ricondurre ad un'unità tutte le percezioni, le esperienze e i valori necessari per affrontare in modo adeguato i problemi quotidiani ed essere in grado di impostare il proprio progetto di vita in modo libero e responsabile.

«Compito dell'educazione formale, dunque, è aiutare ciascuno a costruire la propria cultura e dentro questa cultura la propria prospettiva sul mondo, ponendo al centro l'unità e la continuità, della sua persona e della sua cultura». ²²² Educare alla democrazia ha un

²¹⁹ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., p.44.

²²⁰ G. Catalfamo, *Le illusioni della pedagogia*, Milella, Lecce 1982, pp. 133-134.

²²¹ L. Pazzaglia, *L'educazione alla cittadinanza democratica tra identità ed ethos condiviso*, CLUEB, Bologna 2003, p. 83.

²²² G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e "cultura ponte"»*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2007, p. 41. «Mettere al centro i bisogni formativi di persone reali e concrete comporta, inoltre, assegnar alla cultura, ai suoi settori, alla sua epistemologia ed ai suoi contenuti, non un valore assoluto di fine, ma un valore strumentale e subordinato. Se la persona e la promozione dei suoi modi di essere rappresentano il filtro attraverso cui accedere al contenuto disciplinare o culturale, le discipline non hanno più un valore sostanziale, oggettivo e in sé, ma le discipline, i loro temi e i loro argomenti diventano "valori formativi" che la competenza didattica dei docenti utilizza e offre agli alunni. L'asse della formazione, dunque, si sposta dal processo di acculturazione, inteso come acquisizione di conoscenze e abilità, al processo di personalizzazione, inteso come crescita e maturazione dei modi di essere della persona. Ma con questo cambia anche il senso dell'insegnare e dell'apprendere: insegnare non significa soltanto introdurre progressivamente ai diversi settori della cultura, secondo percorsi disciplinari paralleli,

valore formativo, infatti, se diviene funzionale a sviluppare le capacità sociali e critiche dei giovani; stimolare l'uomo a vivere consapevolmente e responsabilmente, affinché collochi se stesso in una rete intersoggettiva nella quale le relazioni e i contesti vengono ri-significati continuamente in vista del *bene comune*. Il sistema scolastico diviene in tale prospettiva il luogo privilegiato²²³ ove promuovere processi intenzionalmente formativi che, operando in vista dell'educazione integrale dell'uomo, eliminano, o quantomeno riducono, le disuguaglianze naturali che caratterizzano l'essere umano, e diventano garanzia di eguaglianza sociale e di libertà di azione, pensiero ed opinione.

significa, prima ancora, aiutare l'alunno a scoprire e valorizzare le proprie capacità, mediante la proposta di esperienze di approfondimento aperte, dinamiche, ampie, capaci anche di travalicare i confini delle discipline, fermo restando la necessità del riferimento a precise norme generali; apprendere, d'altra parte, non significa solo acquisire le conoscenze e le abilità, ma assimilarle e integrarle nelle proprie competenze di vita». *Ivi*, pp. 43-44.

²²³ È bene sottolineare che seppur la scuola deve avere un ruolo *privilegiato* non si può sostenere nessuna visione *scuola centrica*. È l'intero sistema formativo integrato che deve essere assunto come garanzia di umanizzazione e progresso.

PARTE III. L'EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA NEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

La scuola partecipa direttamente al progetto di costituzione e definizione di uno Stato e di una comunità, «governare la scuola significa creare intenzionalmente un *ambiente attivo* che stimoli e promuova il cambiamento reale degli allievi, nella direzione della formazione che si desidera sviluppare»²²⁴, il processo formativo deve quindi tenere conto degli obiettivi educativi, politici e sociali individuati e condivisi dalla società.

Il clima culturale della fine dell'800, dominato ancora dalle idee illuministiche, dalla visione laica dello Stato e della scuola e dalla diffusione del principio dell'istruzione di massa come *bene nazionale*, identifica come priorità della scuola italiana l'educazione morale e civile dell'uomo. In Italia, nel nuovo contesto dello Stato unitario, è lo Stato ad assumersi la responsabilità educativa attraverso la gestione diretta delle scuole; ciò implica che l'educazione del popolo, considerato il principale strumento atto a realizzare la liberazione dell'uomo ed eliminare i principali mali della società,²²⁵ viene considerato un diritto-dovere esclusivo dello Stato e le istituzioni scolastiche divengono lo strumento fondamentale per la formazione del *buon* cittadino e per la civilizzazione ed il progresso della nazione. La scuola svolge dunque due funzioni tra loro composte e complementari. Da una parte, è chiamata a selezionare e formare la classe dirigente, dall'altra a *civilizzare* e *cittadinizzare* il secondo popolo²²⁶ alla luce dei dettami etici, giuridici e culturali stabiliti

²²⁴ M.C. Micheli, *Democrazia e governo della scuola*, «Civitas educationis», anno I numero 2-2012 pp. 23-24.

²²⁵ L. Goldmann, *L'Illuminismo e la società moderna. Storia e funzione attuale dei valori di "libertà", "uguaglianza", "tolleranza"*, tr. it., Einaudi, Torino 1967, p.15.

²²⁶ La teoria dei due popoli fu elaborata nel corso del XVIII secolo e implica una concezione antropologica che distingue nettamente primo e secondo popolo: il primo popolo, l'élite, è costituito dalle persone "grandi", "bennate", "mature", "migliori", "illuminate"; il secondo popolo, la massa, è costituito dalla gente "comune", "malnata", "inferiore", "immatura", che vive nell'oscurantismo e nell'obbedienza ottusa ai poteri costituiti. In questa dimensione, la scuola, considerata apparato ideologico di Stato, assume il compito di selezionare, formare e riprodurre la classe dirigente, ossia il primo popolo, e di "civilizzare" il secondo popolo alla luce dei dettami etici, giuridici e culturali stabiliti dal primo popolo. Cfr.: H. De Saint-Simon, A. Thierry, *La riorganizzazione della società europea*, tr. it., di A. Saitta, Atlantica, Roma 1945. A titolo esemplificativo, su tali temi si rimanda alle tesi di V. Cuoco il quale, pur insistendo sul fatto che l'istruzione deve essere universale e pubblica ritiene che «È necessario che vi sia un'istruzione per tutti, una per molti, una per pochi. La prima non deve formar del popolo tanti sapienti; ma deve solo istruirlo tanto, quanto basta perché possa trarre profitto dai sapienti. Quella de' pochi è destinata a conservare e promuovere le scienze, le quali, siccome abbiamo detto, non si perfezionano se non da persone addette solamente ad esse. L'istruzione di molti ha per oggetto di facilitare la comunicazione tra i pochi ed i moltissimi. I grandi scienziati, sempre pochi, non possono essere a contatto immediato con tutto il popolo; molte loro utili scoperte non possono essere dal popolo comprese, molti precetti non sono mai eseguiti, se alla ragione non si unisce l'esempio di persona dal popolo conosciuta e rispettata. Ad ottenere tutto questo sono utilissimi i proprietari, i quali con istruzione e mezzi maggiori e con maggiore autorità di esempio, dal seno della loro famiglia, sono più

dal primo. «Saranno manifestazioni di questa prima funzione [la *civilizzazione e cittadinizzazione* del secondo popolo] il grande e storico impegno dello Stato unitario per la diffusione della scuola popolare, quella elementare, come mezzo per la lotta all'analfabetismo e come mezzo non tanto per unificare politicamente la nazione, compito già portato a termine dai Savoia, ma proprio per costruirla unitaria sul piano dei valori, della lingua, della cultura e dei costumi».²²⁷

3.1 Breve ricostruzione storica del diritto scolastico nell'ordinamento giuridico italiano.

Il sistema scolastico italiano nasce, ufficialmente, con il Regio decreto legislativo n. 3725 del 13 novembre del 1859, conosciuto come legge Casati²²⁸, con cui veniva sancito il diritto-dovere dello Stato di intervenire in materia scolastica assumendosi l'onere dell'azione educativa il cui fine principale era combattere l'analfabetismo e fornire

facilmente in contatto con gli scienziati e coi libri, e sono più efficaci a persuadere il popolo». V. Cuoco, *L'ordinamento delle scuole nel Regno di Napoli*, in N. Cortese (a cura di), *Il pensiero educativo e politico*, La Nuova Italia, Firenze 1928, pp. 222-225.

²²⁷ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 28-29.

²²⁸ La legge Casati fu promulgata inizialmente per il solo il Regno Sabauda e, solo dopo l'Unità, venne estesa al Regno d'Italia. Rimase in vigore fino al 1923, anno in cui fu varata la riforma Gentile. Essa riprende alcune indicazioni contenute nella legge Boncompagni approvata il 4 ottobre 1848 nel Regno di Sardegna soprattutto per quanto attiene il sistema di gestione estremamente gerarchizzato e il compito affidato al Ministro segretario di Stato di promuovere il progresso del sapere, la diffusione dell'istruzione e la conservazione delle *sane dottrine*. La legge Casati comprendente 380 articoli divisi in cinque titoli in cui si delinea l'intera struttura dell'apparato scolastico. L'intelaiatura generale della legge è molto rigida, ed è articolata in cinque titoli: *Dell'Amministrazione della Pubblica Istruzione, Dell'istruzione superiore, Dell'Istruzione secondaria classica, Dell'istruzione tecnica, Dell'Istruzione elementare*. Riguardo all'Istruzione superiore, l'art. 47 della legge Casati specifica che essa ha il fine di indirizzare i giovani «nelle carriere sì pubbliche che private in cui si richiede la preparazione di accurati studi speciali, e di mantenere ed accrescere nelle diverse parti dello Stato la cultura scientifica e letteraria». Riguardo alle scuole medie inferiori e superiori, la legge sancisce la divisione tra istruzione secondaria classica e istruzione tecnica, cui si attribuiscono finalità specifiche. Nel dettaglio, l'art. 188 della legge Casati prescrive che «l'Istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi, mediante i quali s'acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato»; l'art. 272 specifica che «l'istruzione tecnica ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale». Per quanto attiene l'istruzione elementare, nell'art. 317 si afferma che «l'istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i comuni [...] questi vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti». Gli articoli che riguardano l'obbligatorietà sono il 326 ed il 327, in particolare il 326 recita: «I padri e coloro che ne fanno le veci, hanno obbligo di procurare, nel modo che riterranno più conveniente ai loro figli dei due sessi in età di frequentare le scuole pubbliche elementari del grado inferiore, l'istruzione che viene data nelle medesime». La legge contiene, inoltre, una serie di norme relative allo stato giuridico degli insegnanti, del personale della scuola, degli studenti, agli esami ed al controllo disciplinare. Cfr.: F. Boiardi, *La riforma della scuola di Gabrio Casati*, in *Il "parlamento italiano"*, vol. I, Nuova CEI Informatica, Milano 1988.

«Nozioni generali dei Diritti e dei Doveri dei Cittadini, in relazione allo Statuto, alla Legge Elettorale, all'Amministrazione pubblica».

Gli ordinamenti definiti dalla legge Casati prevedevano l'istruzione elementare gratuita, l'istruzione superiore, l'istruzione secondaria classica, l'istruzione tecnica e la scuola normale per la formazione degli insegnanti della scuola elementare. La scuola delineata dalla legge aveva un carattere spiccatamente elitario: i percorsi formativi rivolti alla classe dirigente e al ceto popolare erano nettamente distinti; per i primi era pensata una scuola caratterizzata dallo studio del latino e permetteva l'accesso agli studi universitari, per i secondi una scuola "utilitaria" che dava accesso a mansioni esclusivamente esecutive. L'idea di un sistema dualistico rigidamente separato si ritrova già nell'opera di Vincenzo Cuoco che, nel *Rapporto al Re G. Murat per l'organizzazione della Pubblica istruzione*, afferma: «È necessario che vi sia un'istruzione per tutti, una per molti, una per pochi. La prima non deve formar del popolo tanti sapienti; ma deve solo istruirlo tanto quanto basta perché possa trarre profitto dai sapienti. Quella de' pochi è destinata a conservare e promuovere le scienze, le quali, siccome abbiamo detto, non si perfezionano se non da persone addette solamente ad esse. L'istruzione di molti ha per oggetto di facilitare la comunicazione tra i pochi ed i moltissimi».²²⁹

La scuola è organizzata secondo una struttura gerarchica piramidale al cui vertice si colloca il Ministero dell'Istruzione che definisce programmi e orari delle singole discipline. L'assetto centralistico rispondeva alla necessità di creare una coscienza nazionale a garanzia della unità nazionale raggiunta *unificando dall'alto* territori economicamente, socialmente, politicamente e culturalmente molto diversi tra loro. L'unica autonomia riconosciuta alla scuola dalla legge Casati riguarda i primi due anni della scuola elementare, che risultano essere sotto la diretta responsabilità dei comuni²³⁰, e

²²⁹ V. Cuoco, *Il pensiero educativo e politico*, cit., pp. 222-223. De Sanctis, nominato Ministro della pubblica istruzione da Cavour nel neo governo dell'unità d'Italia dal 1861 al 1862, nel 1878 e ancora nel periodo compreso tra il 1879 e il 1881, relativamente alla separazione e differenziazione dei processi educativi sostiene che «Dare a tutti gli ordini sociali la medesima istruzione non è solo vanità, ma danno; che un'istruzione superiore al bisogno ed al proprio stato alimenta disordinati desideri, desta passioni che non si possono soddisfare, renderci inquieti e scostanti, e nutre di ambizione, di vanità, di superbia i nostri animi. Ma vi è una istruzione necessaria a tutte le classi, ordinata a darci una chiara coscienza della nostra dignità e de' nostri doveri, ed a formare la ragione pubblica, che temperi e regga i moti inconsulti e immoderati dell'animo, e dia all'opinione un indirizzo costante e sereno». N. Sammartano (a cura di), *F. De Sanctis. Scritti pedagogici*, Armando, Roma 1959, pp. 96-110.

²³⁰ L'art. 317 della legge Casati afferma che «l'istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i comuni [che] vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti». Gli articoli che riguardano l'obbligatorietà sono il 326 ed il 327, in particolare il 326 recita: «I padri e coloro che ne fanno le veci, hanno obbligo di procurare, nel modo che riterranno più conveniente ai loro figli dei due sessi in età di frequentare le scuole pubbliche elementari del grado inferiore, l'istruzione che viene data nelle medesime». È

il diritto, concesso a chiunque avesse compiuto i 25 anni di età purché detentore di determinati requisiti e previa accettazione del controllo statale, di aprire scuole private o provvedere direttamente all'istruzione dei figli.

La successiva legge Coppino emanata nel 1877 ed i programmi del 1888, redatti da Aristide Gabelli, cercano di rendere operativo il principio dell'obbligatorietà della scuola elementare, limitatamente al grado inferiore, stabilendo un cospicuo, ma non sufficiente, stanziamento di fondi ai comuni per istituire le scuole. I programmi del 1888 definivano che il fine principale dell'istruzione doveva riguardare la formazione etica e civile dei ragazzi, il sentimento del dovere, la devozione al bene pubblico e l'amore della patria; fattori considerati funzionali e necessari per garantire la stabilità dell'assetto statale e l'ordine sociale.²³¹

«Le ambizioni della legge Casati di bruciare le tappe mandando a scuola tutti i fanciulli dai sei ai dodici anni e quelle, più modeste ma più realistiche, della legge Coppino che limitava la frequenza dai sei ai dieci anni, si infransero contro l'arretratezza dell'economia, la povertà di famiglie e di comuni, l'indifferenza dei genitori, l'avversione di una parte del clero nei confronti della scuola pubblica, l'ostilità di una frazione non secondaria della classe dirigente, il calcolo sottile di una classe politica che continuava a considerare l'istruzione con diffidenza».²³²

La Legge Casati piuttosto che favorire l'educazione popolare e la qualificazione culturale e professionale della scuola risultò essere uno strumento atto a contenere, sorvegliare e controllare il popolo.

Con l'inizio dell'età giolittiana, sotto le spinte dei movimenti socialisti e cattolici, la struttura centralistica dello Stato cominciò ad indebolirsi; dal confronto tra le due forze politiche nascono importanti provvedimenti legislativi. La legge Orlando dell'8 luglio 1904, n. 407, prolunga l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età, istituisce le scuole serali e festive per gli analfabeti, la refezione e l'assistenza scolastica a carico dei Comuni per i più poveri e la creazione della Direzione generale dell'istruzione

importante sottolineare che l'applicazione formale e sostanziale della legge nelle diverse parti del Regno d'Italia fu disomogenea a causa delle molteplici difficoltà strutturali presenti nel territorio. Da un censimento compiuto nel 1871 si evince che il tasso di analfabetismo era addirittura peggiorato rispetto alla situazione preunitaria.

²³¹ I programmi del 1888, attraverso il richiamo ai dati, all'esperienza e all'utilizzo del metodo deduttivo, intendono sostenere l'educazione intellettuale, morale e fisica, la lotta al dogmatismo e all'istruzione nozionistica.

²³² G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1993, Vol. I, p. 57.

elementare.²³³ Nel 1905 presero avvio i lavori della Commissione reale per l'ordinamento degli studi in Italia, insediatasi con il Regio decreto 19 novembre 1905, con il compito di studiare l'ordinamento degli studi secondari, la situazione scolastica, didattica, culturale e di formulare i criteri di un nuovo ordinamento. I risultati dell'inchiesta misero in evidenza la carenza di scuole, lo stato desolante di molti edifici scolastici, lo scarso impegno finanziario degli enti locali e dello Stato, l'impreparazione degli insegnanti e loro scarsa retribuzione, l'eccessivo numero di allievi per classe e il perdurare di un elevato tasso di analfabetismo. La Legge n. 383 del 15 luglio 1906, istituisce la Commissione centrale per il Mezzogiorno e afferma la necessità di incrementare le scuole serali e festive. La legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, n. 487, rappresenta il massimo impulso all'espansione sistematica dell'istruzione elementare nel Paese. Essa avoca allo Stato le scuole primarie, eccetto quelle dei comuni di capoluogo e circondario, ristruttura l'amministrazione in senso liberale istituendo nuovi circoli di direzione didattica, il Patronato scolastico obbligatorio in tutti i Comuni, le scuole reggimentali e le scuole carcerarie; stanziò fondi per le biblioteche popolari, scolastiche e magistrali, per le scuole degli handicappati e per gli asili. Tale legge non entrò in vigore a causa dell'inizio del primo conflitto mondiale.

Nel primo dopoguerra la scuola italiana vive un periodo di profonda trasformazione avviata dal Ministro Giovanni Gentile, chiamato al dicastero della Pubblica istruzione nel primo governo Mussolini, e dal direttore generale dell'istruzione Giuseppe Lombardo Radice. La riforma della scuola realizzata da Gentile nel 1923, L. 31.12.1923, n. 3126²³⁴, consisteva in una serie di regi decreti che ridefinivano, con coerenza e rigore, l'intero assetto dell'istruzione in tutti i suoi aspetti. La legge, fondata su una visione fortemente centralistica, gerarchica e autoritaria, riprende ed accentua il carattere classista e dualista del sistema formativo già presente nella legge Casati.²³⁵ Nella lettera aperta al Ministro

²³³ I programmi per le elementari del 1905 (Orlando-Orestano) traducono il nuovo ordinamento istituito con la Legge dell'8 luglio 1904, che predispose la divisione dei destini scolastici al termine della quarta tra chi deve proseguire gli studi e chi deve inserirsi nel mondo del lavoro.

²³⁴ La riforma Gentile si sostanzia in una serie di norme e regolamenti raccolti in un T.U. (R.D. 5.2.1928, N.527) e nel relativo regolamento di esecuzione (R.D. 26.4.1928, N.1297).

²³⁵ La legge Gentile deve essere collocata all'interno di un'operazione culturale, istituzionale, politica che ha radicalizzato lo spirito e gli intenti della legge Casati fino ad accentuare i criteri del centralismo, del nazionalismo, dell'uniformità, della gestione burocratica e fiscale, della divisione tra la scuola popolare e la scuola per le *élites*. Con la riforma Gentile vennero istituite: la scuola del grado preparatorio all'istruzione elementare non obbligatoria né gratuita né statale (ad eccezione per i giardini d'infanzia annessi ad alcuni istituti magistrali statali); la scuola elementare di 5 anni, divisa in due cicli; la scuola secondaria inferiore, articolata in scuola di avviamento (di due o tre anni), ginnasio (inferiore e superiore della durata, rispettivamente, di tre e due anni), istituto tecnico (corso inferiore di 4 anni), istituto magistrale (corso superiore di tre anni), liceo artistico (quattro anni); l'istruzione superiore universitaria, articolata in università a carico dello Stato e università "libere" prive di contributi statali.

della Pubblica Istruzione On. Berenini, pubblicata sul «Resto del Carlino» il 4 maggio 1918, Giovanni Gentile afferma: «L'idea mia, dunque, è che le scuole tenute dallo Stato devono essere poche, ma buone; e potrei dire: poche, ma scuole! L'istruzione media è incontestabilmente funzione essenziale dello Stato. Ma ciò non importa che l'estensione, in cui tale funzione deve esplicarsi, abbia ad essere tale che tutti i cittadini possano egualmente usufruirne [...] la scuola media deve essere sgombrata da tutta questa folla, che vi fa ressa, e abbassa ogni giorno più il livello degli studi, deprimendo la cultura nazionale [...] E così pure vorrei dirle, Eccellenza: troppe università, troppi professori universitari! Anche qui, sfrondare, recidere, se si vuoi salvare ciò che è vitale, e che deve vivere. Prenda Ella in mano la scure; e avrà con sé quanti italiani amano sinceramente la proprietà intellettuale e la grandezza della Patria».²³⁶

La scuola del '23 è una scuola severa e selettiva, rigidamente suddivisa a livello secondario in un ramo classico-umanistico, riservato alla formazione spirituale delle neo classi dirigenti di cui il regime fascista aveva bisogno,²³⁷ e in un ramo professionale funzionale alla formazione del popolo. La riforma, nel ridisegnare l'assetto scolastico, si poneva in linea di continuità con la precedente legge Casati; assegnava il primato all'istruzione classica e alle discipline filosofico-umanistiche ponendo in posizione subalterna la cultura scientifica e relegando ad un livello ancora inferiore l'istruzione tecnica e professionale.²³⁸

La scuola tecnica fu successivamente soppressa perché ritenuta una scuola che «deformava le menti e inaridiva i cuori» e sostituita con la scuola complementare triennale, a sua volta trasformata in scuola secondaria di avviamento professionale con il r.d. 6 ottobre 1930 n. 1379.

Dal punto di vista strutturale ed amministrativo Gentile organizzò la scuola secondo un ordinamento gerarchico e centralistico, con i regi decreti adottati nel 1923 per la riforma della scuola e dell'Università: «vengono abolite le rappresentanze elettive; i presidi delle scuole secondarie, i rettori, i presidi di facoltà, i direttori d'Istituto, i componenti del Senato accademico sono tutti nominati dall'alto. I direttori d'Istituto e i presidi di facoltà vedono, d'altra parte, aumentare i loro poteri di controllo sul personale docente con un

²³⁶ G. Gentile, *Esiste una scuola in Italia?* in H. A. Cavallera (a cura di), *G. Gentile, La nuova scuola media*, Le Lettere, Firenze 1988, pp. 273-280.

²³⁷ Secondo Mussolini questo tipo di scuola «avrebbe attuato una scrupolosa selezione degli individui migliori destinati a occupare i posti più importanti nella gerarchia sociale e politica». G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*, Laterza, Roma 1998, p. 139.

²³⁸ L'istruzione industriale rimaneva affidata al ministero dell'Agricoltura, industria e commercio e successivamente dell'Economia nazionale.

sensibile incremento dell'ordinamento gerarchico».²³⁹ Nella scuola così immaginata, considerata il luogo deputato ai processi di formazione spirituale dell'uomo, la relazione tra maestro e alunno diviene il *cardine* del processo formativo.

Successivamente alle dimissioni di Gentile, nel giugno del 1924, l'assetto definito dal nuovo ordinamento fu sottoposto ad una serie di *aggiustamenti*, funzionali a rispondere alle nuove esigenze poste in essere dal processo di fascistizzazione promosso dal regime a partire dalla fine degli anni Venti, che ne compromisero l'organicità. Con la Legge n. 5 del 7 gennaio 1929, le scuole elementari adottarono il *Testo Unico di Stato* e, a partire dal 1933, passarono definitivamente sotto il diretto controllo statale. In questi anni, complementare all'istruzione scolastica, troviamo l'azione di organizzazioni politiche e paramilitari come l'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù italiana del Littorio, attraverso cui si avvia un processo di politicizzazione totale dell'istruzione.

Il processo di fascistizzazione della scuola si conclude con l'opera del Ministro Giuseppe Bottai che, nel 1939, emana la Carta della scuola, una proposta di riforma del sistema scolastico che intendeva rendere la scuola perfettamente funzionale alle esigenze politiche, ideologiche ed economiche del regime. Il progetto bottaiano ripensa le scuole rendendo la loro organizzazione funzionale alla società del tempo; stabilisce i compiti, le funzioni, le competenze, i ruoli culturali e professionali delle singole istituzioni e dei diversi cicli scolastici: «la scuola materna disciplina ed educa le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere dal quarto al sesto anno [...] La scuola elementare, dal sesto al nono anno, si distingue nei programmi, negli ordinamenti, nei metodi in urbana e rurale e da una prima concreta formazione del carattere [...] La scuola del lavoro, dal nono all'undicesimo anno, suscita, con esercitazioni pratiche organiche inserite nei programmi di studio, il gusto, l'interesse e la coscienza del lavoro manuale [...] La scuola artigiana educa, dall'undicesimo al quattordicesimo anno, alle tradizioni di lavoro della famiglia italiana, di cui costituisce un ampio cerchio. Distinta in tipi, secondo le caratteristiche dell'economia locale, continua i corsi elementari [...] La scuola media (triennale) comune a quanti intendano proseguire gli studi dell'ordine superiore, pone nei giovanetti dall'undicesimo al quattordicesimo anno i primi fondamenti della cultura umanistica, secondo un rigoroso principio di selezione».²⁴⁰

²³⁹ A. Guerraggio, P. Nastasi, *Matematica in camicia nera, Il regime e gli scienziati*, Mondadori, Milano 2005, p. 77.

²⁴⁰ G. Bottai, *La Carta della scuola*, Mondadori, Milano 1939, *passim*. La Carta della Scuola, approvata dal Gran Consiglio nel 1939, non fu mai attuata a causa della guerra.

3.1.1 Dai Programmi Washburne all'Autonomia.

Dopo il 25 aprile 1945 Carleton Washburne, allievo di Dewey, assunse il controllo della direzione della Sottocommissione per l'Istruzione durante tutto il periodo della presenza anglo-americana in Italia. Il pedagogo americano, recependo le sollecitazioni dell'attivismo e del pensiero deweyano, avviò il processo di defascistizzazione della scuola italiana.²⁴¹ Egli fu consapevole del fatto che la costruzione di una nuova scuola concepita come comunità avrebbe contribuito alla rinascita nazionale italiana e alla lotta all'analfabetismo culturale e civile. I programmi Washburne²⁴² si caratterizzano per l'aspirazione politico-sociale di contribuire alla rinascita della vita nazionale educando le nuove generazioni alla libertà e alla democrazia favorendo la diffusione dei valori della pace e della solidarietà; attenzione alla psicologia del fanciullo, educazione alla vita civile e alla responsabilità si affermano come le finalità prioritarie dei Programmi del 1945.²⁴³ La cancellazione di ogni traccia di nazionalismo e la costruzione di una coscienza democratica fondata sui valori del lavoro, della solidarietà e della libertà furono gli obiettivi dei Programmi che anticipano i valori fondanti della Costituzione che verrà emanata tre anni dopo.

Nella *Guida alla Costituente* intitolata *II problema della scuola*, elaborata a cura del Ministero per la Costituente, si sostiene la necessità di avviare una profonda riforma della società italiana realizzabile attraverso la diffusione di una coscienza democratica che favorisca e sostenga l'evoluzione culturale e spirituale di tutti i cittadini.²⁴⁴

Il dibattito, durante l'Assemblea Costituente, si incentrò principalmente sulla politica scolastica, sul ruolo dello Stato e sulla presenza della Chiesa; nello specifico, i temi principali su cui le più importanti forze politiche si confrontarono furono: la lotta all'analfabetismo, l'obbligatorietà della scuola popolare, il reclutamento degli studenti, la selezione e formazione della classe dirigente, il rapporto tra scuola e lavoro, l'orientamento

²⁴¹ Sul ruolo svolto da Washburne in Italia si veda: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», 1970, 6-7, pp. 273-277; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 7-35.

²⁴² Il riferimento è al Decreto luogotenenziale del 24 maggio del 1945. I programmi Washburne furono elaborati da una commissione istituita dal ministro Guido De Ruggiero. È significativo sottolineare che, seppur essi contenevano spunti innovativi sul piano pedagogico e didattico, non ebbero una adeguata diffusione tra le scuole.

²⁴³ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 39.

²⁴⁴ Nella *Guida* ci si sofferma sulla scuola media unica concepita come strumento di unificazione culturale tra le diverse classi sociali, sulla scuola del lavoro e professionale, sulla funzione della scuola media superiore, sull'eccessivo affollamento delle Università, sulla scuola nazionale e sulle scuole private.

professionale, l'accentramento e decentramento scolastico ed amministrativo, il ruolo dello Stato, delle Regioni e degli altri enti locali, la libertà di insegnamento, l'insegnamento della religione, l'accoglimento dei Patti Lateranensi, il rapporto tra scuola pubblica e privata, il ruolo delle famiglie, le modalità di estensione dell'istruzione alle persone che ne erano ancora escluse, in particolare gli handicappati.

Con l'emanazione della Costituzione, promulgata il 27 dicembre 1947 ed entrata in vigore l'1 gennaio 1948, ha inizio una fase di progressivo spostamento dei poteri dal centro alla periferia caratterizzata in un primo momento dal decentramento amministrativo e successivamente da provvedimenti che delineano un nuovo assetto nella ripartizione delle competenze non solo tra Stato, Regioni, Province e Comuni ma anche tra questi Enti e le istituzioni scolastiche, alle quali viene riconosciuta un'ampia autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Nel Titolo II della Costituzione, dedicato ai rapporti etico sociali, sono presi in considerazione alcuni valori che hanno una portata rilevante sia per l'individuo sia per la collettività, la famiglia e la scuola. I diritti riconosciuti in questi articoli fanno parte di quei principi inviolabili, enunciati nell'articolo 2, garantiti all'uomo, come singolo e come membro di formazioni sociali. Allo Stato sono affidati la tutela dell'arte, della scienza e dell'insegnamento e il compito di garantire a ciascuno il diritto all'istruzione, per consentire ai cittadini di esprimersi liberamente e di partecipare in maniera consapevole alla vita sociale.²⁴⁵

La proclamazione della Repubblica determina una netta discontinuità fra la concezione dello Stato ereditata dalla tradizione fascista, fondato sullo statalismo e sul centralismo amministrativo e la concezione della scuola come apparato ideologico e amministrativo dello stato centrale. La Costituzione repubblicana, considerata una sorta di *giacimento* etico, politico e culturale, sancisce che compito specifico della scuola è promuovere i diritti ed i doveri connessi con la dignità della persona e la sua formazione

²⁴⁵ L'articolo 33 sancisce che: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato». L'articolo 34 definisce che «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso».

integrale.²⁴⁶ «Il richiamo ai principi, ai valori, ai diritti e ai doveri enunciati nella *Costituzione* (22 dicembre 1947) e dopo un anno proclamati a raggio mondiale nella *Dichiarazione universale dei diritti umani* (10 dicembre 1948) non va considerato solo un rituale burocratico, o come un espediente retorico [...] è frutto di una collettiva presa di coscienza, che ha reso possibili l'inizio di una nuova stagione, sul piano etico e culturale, prima che sul piano giuridico e politico».²⁴⁷

Dal punto di vista giurisdizionale, secondo la Costituzione formale, la Repubblica, pur riconoscendo, con i commi 3 e 4 dell'art. 33, la possibilità a formazioni sociali non statali di istituire scuole al fine di contribuire al miglioramento dell'offerta formativa nazionale, affidava allo Stato l'obbligo di *istituire* le scuole statali; di *verificare e controllare* il livello di legittimità, funzionalità ed efficacia delle diverse scuole, statali e non statali; di *dettare* i principi generali a cui le regioni dovevano attenersi per legiferare in merito alla istruzione artigiana e professionale.²⁴⁸

Gli anni compresi tra il 1945 e il 1955 furono caratterizzati da un intenso dibattito politico sulla scuola e sul suo rinnovamento²⁴⁹; la genesi dei Programmi per la scuola

²⁴⁶ Il secondo comma dell'art. 3 sancisce che «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» e determina una reale innovazione nel modo di impostare i rapporti tra la formazione della persona e la situazione economica, sociale, politica.

²⁴⁷ L. Corradini, *La costituzione nella scuola*, Erickson, Trento 2014, pp. 30-31.

²⁴⁸ L'articolo 117, con l'autorizzazione alle regioni di emanare norme legislative nel settore dell'istruzione artigiana e professionale e dell'assistenza scolastica, apre nuove possibilità di intervento nel settore scolastico da parte dei soggetti sociali e degli enti decentrati, anche se rimane in piedi il principio del controllo dello Stato sull'organizzazione dei cicli scolastici a breve e a lungo percorso. Bertagna mette in evidenza la distanza abissale che vi è tra i dettami della Costituzione formale e la realtà della Costituzione materiale che, a suo dire, disapplicando alcuni importanti principi costituzionali determinano una sorta di ritorno alla cultura prefascista e al modello istituzionale e organizzativo centralizzato e totalitario tipico del regime fascista. L'articolo 3 della Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione, a seguito del referendum indetto in data 3 agosto 2001, ha sostituito l'art. 117 della Costituzione con il seguente: "Art. 117. - La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali. Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie: ...omissis... n) norme generali sull'istruzione ...omissis... Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: ...omissis... istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale; professioni; ricerca scientifica e tecnologica e sostegno all'innovazione per i settori produttivi... omissis...". Il tema verrà ripreso nel proseguo della trattazione.

²⁴⁹ Nonostante il clima di cambiamento, il rinnovamento si percepì quasi esclusivamente nella scuola elementare e si tradusse nei Nuovi Programmi emanati nel 1945 dal ministro Ruggiero ulteriormente rinnovati nel 1955 dal ministro Ermini che risentono dello spiritualismo personalistico di Maritain. Di fronte alla crisi della civiltà contemporanea, afferma Maritain, bisogna superare la visione sia individualistico-naturalistica sia sociale dell'educazione, nell'ottica di una pedagogia nuova che sappia ispirarsi a un nuovo umanesimo, capace di rinnovare completamente l'umanità. Il nuovo umanesimo dovrà fondarsi su una filosofia cristiana, che ha avuto nell'opera di Tommaso d'Aquino la sua maggiore sistematizzazione. Il riferimento al tomismo consiste, secondo la prospettiva dell'autore, nella ri-scoperta di un metodo capace di rivedere criticamente e realisticamente la posizione dell'uomo contemporaneo e, quindi nel recupero

elementare del 1955, Programmi Ermini, affonda le sue radici proprio su questa esigenza di rinnovamento educativo-pedagogico in chiave democratica. L'antropologia che sostanzia i programmi è quella personalistica cristiana che concepisce l'essere umano come unità inscindibile di anima e corpo. Nel Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, nella sezione dedicata ai Programmi per la prima e la seconda classe si legge: «L'insegnante, fin dall'inizio, orienti la sua azione educativa a promuovere la formazione integrale della personalità dell'alunno attraverso l'educazione religiosa, morale, civile, fisica e le altre forme di attività spirituali e pratiche corrispondenti agli interessi, ai gradi, ai modi dell'apprendere e del conoscere propri dell'età. [...] Contemporaneamente si avvii il fanciullo alla pratica acquisizione delle fondamentali abitudini in rapporto alla vita morale, al comportamento civile e sociale e all'igiene, nella famiglia, nella scuola, in pubblico; si colgano tutte le occasioni per l'educazione del sentimento, degli affetti e della volontà, anche a mezzo di incarichi di fiducia e di piccoli servizi, per educare al senso della responsabilità personale e della solidarietà umana». Nei Programmi per le classi terza, quarta e quinta si chiarisce che, per quanto attiene l'Educazione morale, civile e fisica: «L'ambiente esterno, con i suoi molteplici e frequenti episodi di vita, unitamente a quello della quotidiana convivenza scolastica, offrirà all'insegnante le migliori occasioni per conversare sugli argomenti che rientrano nella sfera degli interessi dell'alunno, al fine di conoscerne sempre meglio le inclinazioni e le possibilità, e di avviarle all'azione secondo le norme morali e del vivere civile. [...] L'amore per la Patria si affermi nel sentimento del fanciullo come naturale estensione degli affetti domestici, e nella sua coscienza come attuazione dei valori nazionali, ordinati negli ideali della comprensione internazionale».

Il principio costituzionale dell'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione impartita per almeno otto anni, trova attuazione nella legge n. 1859, approvata il 31 dicembre 1962, che istituisce la scuola media unificata. La nuova scuola unifica i corsi medi inferiori e garantisce l'accesso a tutte le scuole secondarie superiori. Questo cambiamento, verificatosi in un clima culturale pluralistico e progressivo, rappresentò a livello politico la legittimazione dell'accesso all'istruzione media da parte di tutte le classi sociali.²⁵⁰ Si

dell'unità complessità della struttura costitutiva della persona umana, materiale, sociale e spirituale, e sul suo rapporto privilegiato con l'Assoluto. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, tr. it., di Aldo Agazzi, La Scuola, Brescia 1963, pp. 17-21.

²⁵⁰ Al compito assegnatole, però, la scuola media non fu affatto preparata. Presto ci si accorse che la sua modifica istituzionale era coerente soltanto con l'istanza politica che l'aveva prodotta e, quindi, conforme solamente con la strategica ridefinizione dell'utenza sociale, imposta dall'aumento della domanda

avvia in questi anni un graduale passaggio da un sistema di accentuata separazione tra canali di istruzione improntati a insegnamenti di tipo prevalentemente teorico, finalizzati alla formazione della futura classe dirigente, e canali rivolti a soddisfare esigenze di precoce professionalizzazione, ad un sistema unitario finalizzato alla formazione integrale della persona.

Durante gli anni Settanta, decennio caratterizzato da un intenso dibattito sulla forma e sul ruolo della scuola pubblica²⁵¹, in un clima culturale dominato dalle manifestazioni sociali, giovanili e studentesche che tendevano ad enfatizzare la dimensione politica della vita²⁵², vengono approvate alcune norme che ridefiniscono fini ed obiettivi delle istituzioni scolastiche ed avviano una stagione di importanti cambiamenti improntati alla logica della partecipazione democratica di tutte le componenti alla vita della comunità scolastica. In questi anni, si comprende la necessità di articolare il sistema scolastico su base territoriale per *aprirlo* ad una maggiore partecipazione delle componenti scolastiche ed extrascolastiche; si ritiene infatti che «il sistema della pubblica istruzione sarebbe stato in grado di reggere alle sfide della scolarizzazione di massa solo se si fosse liberato del pesante apparato centralista che lo soffocava, se si fosse aperto all'autonomia e a un maggiore protagonismo delle sue componenti».²⁵³

Dall'insieme del dibattito emergono due esigenze complementari: da una parte che la Scuola si apra alla Società, dall'altra che la Società si impegni a sostenere ed integrare l'azione formativa della Scuola. In questo contesto si collocano l'istituzione del tempo pieno nella Scuola Elementare, l'istituzione dei corsi sperimentali per lavoratori, C.M. 9 gennaio 1974, n. 71, Corsi sperimentali di scuola media per i lavoratori, a seguito dell'accordo governo-sindacati del 1973, l'emanazione della legge per la piena

d'istruzione, letta esclusivamente come rivendicazione di democrazia e di partecipazione politica. Sono mancati, nel concepire e realizzare la riforma, i riferimenti al mondo del lavoro ed al rinnovamento pedagogico-culturale dell'intero ordinamento scolastico.

²⁵¹ Si ricorda, a titolo esemplificativo, il Documento di Frascati del 1970, il Rapporto della Commissione Biasini del 1971 e il Rapporto dell'Unesco sullo stato dell'educazione nel mondo presentato dalla Commissione Faure nel 1972. La Commissione, dopo aver affermato la necessità della formazione integrale dell'uomo nella ricchezza e complessità delle sue espressioni e dei suoi impegni, ha dichiarato che «l'educazione dovrà essere globale e permanente se vuole davvero formare un uomo integrale». Cfr.: E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1973 e J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, tr. it., Unesco/Armando, Roma 1996.

²⁵² La contestazione studentesca ebbe il merito di porre al centro delle questioni politiche i problemi presenti e connessi con la scuola: gestione burocratica e fiscale, selezione, metodologie antiquate, inserimento nel mercato del lavoro, accesso all'Università, sistemi di valutazione, modalità di vita all'interno della scuola, partecipazione al governo del sistema scolastico.

²⁵³ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 1999, p. 175.

integrazione, nelle classi normali, degli alunni handicappati, Legge n. 517 del 4/8/1977, l'emanazione dei Decreti Delegati del 1974.

La legge delega 477 del 30 luglio 1973 e i Decreti delegati n. 416-420 del 31 maggio 1974,²⁵⁴ promuovendo l'attuazione di una *scuola* in grado di avviare un percorso autonomo di cambiamento e di adeguamento al nuovo contesto culturale, economico e sociale, costituiscono la risposta legislativa più significativa all'esigenza di *gestione sociale* della scuola.

Importante, in tale direzione, è l'istituzione, a livello di circolo didattico e di istituto²⁵⁵, distrettuale²⁵⁶, provinciale²⁵⁷ e nazionale²⁵⁸, di organi elettivi e rappresentativi di tutte le componenti del mondo scolastico, compresi il personale non docente ed i genitori, nonché i soggetti del mondo sociale ed economico, «finalizzati a realizzare la partecipazione nella gestione della scuola», dando così alla scuola stessa «i caratteri di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica».²⁵⁹

La necessità di realizzare l'autonomia amministrativa e didattica delle scuole²⁶⁰, valorizzando le responsabilità degli enti locali e avviando un percorso di decentramento dalla sovranità della Pubblica Amministrazione, divenne in quegli anni il tema centrale del dibattito istituzionale. Sabino Cassese, durante la Conferenza nazionale della scuola nel 1990, affermò: «Col mutare del rapporto tra Stato e società e di quello tra scuola e Stato, ci si è andati lentamente rendendo conto del fatto che lo Stato non può essere responsabile dell'istruzione. Lo è la scuola, in quanto corpo dotato di autonomia. Questo vuol dire, da un lato, che la scuola è un servizio collettivo o nazionale, non statale, a rete. Dall'altro, che

²⁵⁴ I decreti delegati nn. 416, 417, 418, 419, 420, emanati con D.P.R. 31.5.1974, sono successivamente confluiti nel Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti relative alle scuole di ogni ordine e grado, D. Lgs. 16.4.1994, n.297.

²⁵⁵ Consiglio di circolo o d'istituto, consiglio dei docenti, consiglio di classe o d'interclasse, consiglio di disciplina, comitato di valutazione degli insegnanti.

²⁵⁶ Consiglio scolastico distrettuale.

²⁵⁷ Consiglio scolastico provinciale.

²⁵⁸ Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione.

²⁵⁹ Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 416 (in SO alla GU 13 settembre 1974, n. 239) [successivamente integrato da: Legge 14 gennaio 1975, n. 1, Legge 11 ottobre 1977, n. 748, Legge 14 agosto 1982, n. 582], Artt. 1-18.

²⁶⁰ Bertagna ritiene l'espressione "autonomia delle scuole" più corretta di quella solitamente utilizzata "autonomia della scuola". A suo parere l'utilizzo dell'espressione al singolare rimanda ad una realtà pensata come centralistica e compatta piuttosto che ad una «sussidiaria ed articolata in base a diversità personali, istituzionali e territoriali». G. Bertagna, *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta «autonomia scolastica»*, «Programma Education FGA Working Paper», n.14 (2/2009), p. 3.

in essa è dominante un aspetto professionale e non burocratico, né burocratizzabile».²⁶¹ L'autonomia è considerata quindi strumento utile per raggiungere migliori livelli di successo formativo, sia dal punto di vista quantitativo, mediante una maggiore attenzione ai bisogni specifici del discente, sia dal punto di vista qualitativo, mediante l'arricchimento dell'offerta formativa.

I decreti delegati, che rappresentano la risposta a questa richiesta di autonomia, si muovono intorno a tre principi fondamentali: la concezione della scuola come comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale; una nuova concezione della funzione docente; l'esigenza di innovazione pedagogico-didattica e il diritto-dovere dell'aggiornamento dei docenti.²⁶² «L'autonomia, in realtà, è nata come tentativo di risposta alla complessità, nei termini di assunzione comunitaria di responsabilità, ovvero di partecipazione più autentica e reale da parte dell'intero territorio all'offerta formativa scolastica. Il soggetto ultimo dell'Autonomia è la comunità locale, baricentro della progettualità educativa complessivamente considerata, e spazio di libertà nella decisione del bene educativo per il territorio [...] La metafora della scuola come comunità democratica, esprime efficacemente e più compiutamente l'idea di impresa, il valore e il progetto di scuola come ambiente necessario alla crescita umana di tutti i membri della società».²⁶³

Con la risoluzione votata il 27 luglio 1988, la Camera dei Deputati impegnava il Governo a convocare una Conferenza Nazionale sulla scuola, gestita dal ministro Sergio Mattarella, intesa come momento di consultazione di tutte le espressioni della società civile e scolastica del Paese al fine di modernizzare il sistema scolastico. Durante la Conferenza, si riconosce l'importanza di stipulare un "nuovo patto sociale", un'alleanza tra scuola e società e una ri-definizione dei compiti e delle finalità della scuola stessa. Il ricco dibattito politico ed intellettuale, che caratterizza quegli anni, non si traduce immediatamente in un globale intervento di riforma del sistema ma crea le condizioni per l'avvio di alcune riforme che modificheranno i contenuti dell'insegnamento.²⁶⁴

²⁶¹ S. Cassese, *Il governo della scuola. I soggetti istituzionali*, in AAVV, *Atti della Conferenza Nazionale sulla scuola*, Roma, 30 gennaio-3 febbraio 1990, vol. I, Salvatore Sciascia Editore, Roma-Caltanissetta 1991, pp. 58.

²⁶² Sul tema si veda: P. Callegati, D. Tinelli, *I nuovi ordinamenti della scuola elementare*, Juvenilia, Milano 1998.

²⁶³ M. C. Michelini, *Democrazia e governo della scuola*, «Civitas educationis», Anno I, Numero 2, 2012, pp. 27-28.

²⁶⁴ A titolo esemplificativo si citano i Nuovi Orientamenti nella Scuola Materna (3 giugno 1991), la Riforma dell'Ordinamento della Scuola Elementare (5 giugno 1990), la riforma dell'istruzione professionale

All'interno di una complessiva riorganizzazione dello Stato, con il decreto legislativo n. 59 del 15 marzo 1997 recante *delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*,²⁶⁵ il Parlamento italiano ha delegato il Governo a conferire alle Regioni e agli enti locali funzioni amministrative in materia di programmazione e riorganizzazione della rete scolastica. Nel quadro della riorganizzazione e della redistribuzione delle competenze tra Stato, Regioni ed enti locali, l'articolo 1 ha previsto che nella materia dell'istruzione spettano allo Stato le funzioni e i compiti riconducibili agli ordinamenti scolastici, ai programmi scolastici, all'organizzazione generale dell'istruzione scolastica e allo stato giuridico del personale della scuola. Per bilanciare tale determinazione, che di fatto ribadisce la prevalente competenza statale in materia di istruzione, si istituisce all'articolo 21²⁶⁶ l'autonomia delle

scolastica (marzo 1992) e la Sperimentazione dei nuovi programmi nel biennio della Scuola Secondaria Superiore (novembre 1990).

²⁶⁵ La legge Bassanini, dal nome dell'allora ministro della Funzione Pubblica, riguarda tutto il sistema della Pubblica Amministrazione e, nell'ottica della semplificazione amministrativa, conferisce compiti e funzioni specifiche alle Regioni ed agli Enti locali.

²⁶⁶ Nel Capo IV, Art. 21. Della legge n. 59/1997, comma 1 viene definito che: «L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità ordinamentali». I commi 7, 8 e 9 chiariscono che: «7. Le istituzioni scolastiche che abbiano conseguito personalità giuridica e autonomia ai sensi del comma 1 e le istituzioni scolastiche già dotate di personalità e autonomia, previa realizzazione anche per queste ultime delle operazioni di dimensionamento di cui al comma 4, hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale. 8. L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale. 9. L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. A tal

istituzioni scolastiche e degli istituti educativi, delegando al Governo la definizione dei contenuti mediante la pubblicazione di un regolamento attuativo.²⁶⁷ L'Art. 21 modifica radicalmente l'organizzazione del servizio pubblico dell'istruzione ampliando l'offerta formativa delle scuole e promovendo la loro integrazione con il territorio. Il tradizionale modello "verticistico" di organizzazione dell'istruzione viene sostituito da un modello "orizzontale flessibile", formato dall'insieme delle unità scolastiche nelle quali si fa istruzione, ricerca, formazione, nel rispetto di *standard* di qualità fissati dal centro che, liberato dai compiti di gestione, assume la responsabilità di governare il sistema, svolgendo funzioni di indirizzo e di controllo. La legge indica nell'autonomia didattica e organizzativa il mezzo attraverso cui lo Stato intende assicurare un migliore e più efficace servizio nel settore dell'istruzione e della formazione. Alle scuole è affidata la responsabilità di individuare strategie, metodi e strumenti per il conseguimento degli obiettivi e degli standard nazionali, e superare i limiti all'esercizio dell'autonomia. Con l'emanazione dello Statuto degli studenti, D.P.R. del 24 giugno 1998, n. 249, Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, sono state inoltre attribuite nuove responsabilità e garanzie anche per gli studenti. Lo Statuto ridefinisce la scuola come luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, riconducendo a questa funzione essenziale tutti gli altri obiettivi e valori propri della comunità scolastica: la crescita della persona, lo sviluppo dell'autonomia individuale, il

fine, sulla base di quanto disposto dall'articolo 1, comma 71, della legge 23 dicembre 1996, n. 662, sono definiti criteri per la determinazione degli organici funzionali di istituto, fermi restando il monte annuale orario complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi».

²⁶⁷ Il corpus normativo concernente l'autonomia della scuola si compone, oltre al citato art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, dei seguenti provvedimenti normativi: D.Lgs. 6 marzo 1998, n. 59 concernente la Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi d'istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'articolo 21, comma 16, della legge 15 marzo 1997, n. 59; D.Lgs. 31 marzo 1998, n. 112 (capo III, titolo IV), che attua la delega disposta con la legge 59/97 in tema di programmazione e gestione amministrativa del servizio scolastico; il D.M. 29 maggio 1998, n. 251, concernente il programma nazionale di sperimentazione dell'autonomia scolastica; la Direttiva 29 maggio 1998, n. 252, concernente l'applicazione della legge 440/97 che istituisce il fondo per l'arricchimento dell'offerta formativa; il D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233 con il quale è stato emanato il regolamento per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti; il D.M. 24 luglio 1998, n. 331, recante le Disposizioni riguardanti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e la determinazione degli organici del personale della scuola; il D.M. 5 agosto 1998, concernente l'Istituzione, l'organizzazione e la realizzazione dei corsi di formazione per il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto; il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, con il quale è stato emanato il regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Il D.M. 26 giugno 2000, n.234 Regolamento recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 8 del D.P.R. 8 marzo 1999, n.275; il D.L. 28 agosto 2000, n.240, convertito con modificazioni dalla legge 27 ottobre 2000, n. 306 Disposizioni urgenti per l'avvio dell'anno scolastico (Art. 2); il D.M. 1° febbraio 2001, n.44 Regolamento concernente le Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche.

raggiungimento di obiettivi culturali e professionali. Ispirandosi alla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, lo Statuto individua i principi di un corretto rapporto fra studenti e docenti, basato sulla pari dignità e sulla distinzione di ruoli, sul rispetto reciproco e sulla cooperazione volta alla realizzazione delle finalità della scuola.

La legge delega prevista all'articolo 21 della legge n.59/1997 venne esercitata dal governo con il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo del 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, che, riconoscendo l'autonomia organizzativa,²⁶⁸ didattica,²⁶⁹ finanziaria²⁷⁰ e di sperimentazione ricerca e sviluppo,²⁷¹ delinea una nuova scuola pensata in stretta relazione ed interazione con il territorio in grado di sollecitare la costruzione di una società sempre più democratica, capace di promuovere i diritti, rispettare e valorizzare la pluralità delle idee di tutti.²⁷² «La riforma dell'autonomia

²⁶⁸ L'autonomia organizzativa "allarga verso l'esterno" la capacità giuridica delle scuole consentendo l'ampliamento dell'offerta formativa attraverso la realizzazione di progetti integrati tra diversi sistemi formativi e il mondo del lavoro. Essa consente alle singole istituzioni scolastiche di adattare il calendario scolastico, fissato dalle regioni, alle esigenze specifiche del proprio POF e di organizzare in modo flessibile l'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline (nel rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto dalle singole discipline). Finalità dell'autonomia organizzativa è il raggiungimento di efficienza nell'impiego delle risorse materiali e immateriali, efficacia nel raggiungimento degli obiettivi generali del processo di formazione e specifici del processo di apprendimento, e flessibilità riguardante l'impiego delle risorse, l'organizzazione scolastica complessiva e le scelte metodologiche.

²⁶⁹ L'autonomia didattica consente alle singole scuole la programmazione di percorsi e tempi di insegnamento più consoni alla natura e alle esigenze delle singole discipline e alle esigenze formative degli studenti. In concreto ogni istituto, tenendo conto degli obiettivi formativi generali e specifici sanciti dalle indicazioni nazionali del Ministero della Pubblica Istruzione, ha la possibilità di stilare un curriculum autonomo. Il processo di insegnamento è perciò regolato sui ritmi di apprendimento del singolo alunno. L'autonomia didattica apre inoltre la strada all'individuazione di obiettivi locali che integrino gli obiettivi nazionali mediante l'attivazione di insegnamenti facoltativi, opzionali o aggiuntivi. finalizzata al perseguimento degli Obiettivi Generali del Sistema Scolastico, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta delle famiglie e delle finalità generali del sistema scolastico. Le scuole possono mettere in atto gli obiettivi nazionali concretizzandoli in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, possono regolare i tempi di insegnamento e di svolgimento delle singole discipline nel modo che ritengono più adeguato al tipo di studio e al ritmo di apprendimento degli allievi.

²⁷⁰ L'autonomia finanziaria, ridefinita dal Decreto Ministeriale 1° febbraio 2001, n. 44, Regolamento concernente le Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche, concede alle istituzioni scolastiche di integrare la propria dotazione finanziaria statale con quella proveniente da regioni, provincie, comuni ed eventuali soggetti pubblici e privati.

²⁷¹ L'autonomia di Sperimentazione Ricerca e Sviluppo ha costituito una novità assoluta sia sul piano concettuale sia politico-scolastico e pedagogico-didattico.

²⁷² Tra i provvedimenti che completano il complessivo disegno di riforma possiamo citare il D.M. n.251/97 riguardante l'autorizzazione alla sperimentazione dell'autonomia scolastica; il D.lgs n. 59/98 riguardante l'attribuzione della qualifica dirigenziale dei capi di istituto; il provvedimento di riforma degli Organi Collegiali della scuola approvato con il Decreto legislativo del 30 giugno 1999, n. 233, Riforma degli organi collegiali territoriali della scuola, a norma dell'articolo 21 della Legge del 15 marzo 1997, n. 59, che riconosce un pari numero di rappresentanti a studenti e docenti nell'ambito delle singole scuole e, pertanto, disciplina e assicura rappresentanza e partecipazione alle componenti della scuola; la Legge n. 292/99 riguardante la valorizzazione della funzione del personale della scuola; il D.lgs n. 300/99 riguardante la riorganizzazione dell'amministrazione statale centrale e periferica, la Legge 62/2000 riguardante il principio di parità scolastica tra iniziative pubbliche e private.

scolastica è stata avvertita come un mutamento radicale ed ha determinato l'abbandono del cosiddetto modello ministeriale di tipo verticale, sostituito da un modello reticolare, caratterizzato da un insieme di comunità scolastiche nelle quali, attraverso modelli flessibili, si fa istruzione, ricerca, in vista del raggiungimento di obiettivi generali, fissati da un centro chiamato a compiti strategici e liberato da compiti di gestione [...]. I principi su cui si poggia la riforma, oltre a quello dell'autonomia, sono la sussidiarietà e la parità. Il primo rafforza il ruolo di regioni ed enti locali nella definizione ed attuazione delle politiche scolastiche; il secondo consente alle scuole di gestire in modo autonomo e responsabile progettualità e risorse; il terzo introduce il sistema integrato tra pubblico e privato».²⁷³

L'8 marzo 2001, la modifica del Titolo V della Costituzione, approvata dal referendum popolare confermativo indetto dalla XIV legislatura, conferisce alle scuole il riconoscimento della propria autonomia «senza aggettivi attenuativi o accrescitivi».²⁷⁴ Il novellato Titolo V intende trasformare radicalmente la natura e la struttura del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione ampliando in maniera significativa il ruolo e le responsabilità delle Regioni nell'ambito del sistema di istruzione e di formazione. Lo Stato centrale mantiene responsabilità esclusiva solo nella formulazione delle norme generali dell'istruzione, nella determinazione degli *standard* di qualità e dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale; alle Regioni è attribuita potestà legislativa esclusiva nella materia dell'istruzione e della formazione professionale.²⁷⁵ Da un modello piramidale fondato sulle esclusive prerogative dello Stato e della sua amministrazione gerarchica si ipotizza così un modello poliarchico in cui interagiscono, condividendo potere e

²⁷³ A. Cocozza, *La riforma rivoluzionaria. Leadership, gruppi professionali e valorizzazione delle risorse umane nelle pubbliche amministrazioni*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 84.

²⁷⁴ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 13.

²⁷⁵ La legge costituzionale n.3 del 18 ottobre 2001 ha modificato la Costituzione nella parte relativa agli artt. 114 e seguenti relativi alle competenze dello Stato e delle Regioni in materia legislativa, introducendo il rovesciamento del previgente assetto costituzionale. Se nel sistema in vigore prima della legge costituzionale n.3/2001 la potestà legislativa era affidata, in via ordinaria, allo Stato, adesso sono invece previste tre tipologie di potestà legislativa: potestà legislativa esclusiva riservata allo Stato nelle materie elencate all'art.117 novellato dalla legge n.3/2001 (es. ordinamento e organizzazione amministrativa dello Stato e degli enti pubblici nazionali; individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti in tutto il territorio nazionale; norme generali sull'istruzione); potestà legislativa concorrente che le Regioni esercitano nel quadro dei principi fondamentali definiti con leggi dello Stato (es. istruzione, salva l'autonomia delle scuole). Le materie sono, parimenti, elencate nel testo novellato dell'art.117; potestà legislativa residuale esercitata dalle Regioni in ogni materia non espressamente riservata alla legislazione statale.

responsabilità, lo Stato, le Regioni e gli enti locali e territoriali, le istituzioni scolastiche e, non per ultimo, gli studenti e li loro famiglie.²⁷⁶

Questo nuovo scenario impone di riorganizzare i lineamenti essenziali del sistema educativo in tema di istruzione e formazione, definendo le condizioni affinché in ognuno dei due sistemi si realizzi il diritto-dovere all'apprendimento e siano assicurati omogeneità e dinamicità.

Il lungo percorso verso l'autonomia realizzato dal sistema scolastico italiano, iniziato nel 1988 e definitosi nel 2001²⁷⁷, coincide con un periodo di crisi del concetto di "Stato nazionale" e con la necessità di ridefinire la natura, l'identità e il funzionamento del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione. «L'immagine a cui eravamo abituati di un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione *statalizzato*, gestito a livello centrale da una struttura burocratica amministrativa uniforme, gerarchica, verticalizzata ed autosufficiente è, infatti, entrata in una crisi irreversibile. Si è cominciato, al contrario, a delineare un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione governato e gestito secondo i seguenti principi. Sussidiarietà [...] Equità [...] Solidarietà [...] Responsabilità».²⁷⁸

3.1.2 Dalla Riforma Moratti alla Buona Scuola di Renzi.

L'esigenza di un riassetto complessivo del sistema educativo è alla base della legge n.53 del 28 marzo 2003 contenente *delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, con la quale si avvia la riforma Moratti, che tenta una compiuta e organica riforma del sistema scolastico italiano con l'intento di superare la tradizionale gerarchizzazione culturale e sociale esistente tra istruzione liceale, tecnica e professionale.²⁷⁹ «La normativa emanata tra il 2003 e il 2005 dava per acquisito che "le

²⁷⁶ G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit., pp. 32-33.

²⁷⁷ Ricordiamo che risale al 1988 il primo progetto di legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche; nel 1997, anno della riforma Bassanini, si attua il decentramento amministrativo (legge n. 59) e il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; nel 2000 viene emanata la legge sull'istituzione del servizio pubblico integrato di scuole statali e non statali (legge n. 62 sulla parità) e nel 2001, si ratifica la legge di revisione costituzionale.

²⁷⁸ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 29-32.

²⁷⁹ Il decreto legislativo 59 del 19 febbraio 2004 riguarda la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado; il decreto legislativo n.76 del 15 aprile 2005 definisce il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al

scuole della Repubblica” non potevano essere riducibili alle sole “scuole” statali e paritarie per le quali lo Stato emana le “norme generali sull’istruzione”. Dovevano far parte delle “scuole della Repubblica” anche quelle regionali di “istruzione e formazione professionale” per le quali lo Stato emana i Lep. [...] La normativa dava per acquisito, in secondo luogo, che tutte le “scuole della Repubblica”, fossero esse statali o non statali paritarie, oppure regionali, dovevano essere “autonome”. E non solo nel senso limitativo di essere dotate di “autonomia funzionale”, ma anche in quello ben più impegnativo di essere “autonome” senza aggettivi. Dotate, cioè, anche di “autonomia finale”. Ovvero in grado di esprimere, con il tempo in maniera sempre più ampia, non solo i *mezzi*, ma anche i *fini* dell’insegnamento e dell’apprendimento». ²⁸⁰ L’idea di autonomia che scaturisce dalla riforma costituzionale del Titolo V della costituzione e dalla legge 53/03 non è una semplice conferma del quadro predisposto dalla legge n. 59/97 e dal Dpr. 275/99 bensì una sua significativa rimodulazione e risemantizzazione alla luce del principio di sussidiarietà. ²⁸¹

Con il D.lgs n.59, il 19 febbraio 2004, viene emanata la *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione*, ossia il decreto attuativo della legge 53/2003. Nelle istanze e nei contenuti educativo-didattici, le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* allegate al Decreto Legislativo n. 59/04 applicativo della L.53/03, hanno segnato una rottura nei confronti dei Programmi del 1985. Riprendendo i fondamenti epistemologici ed antropologici dei Programmi Ermini del 1955, si incentrano sulla personalizzazione degli insegnamenti/apprendimenti da attuare attraverso la costruzione di percorsi formativi personalizzati. «L’ispirazione pedagogica che anima la legge 53/2003 ed una parte dei suoi decreti attuativi può essere utilmente riletta, a nostro avviso, alla luce di quel personalismo pedagogico di cui è interprete, tra gli altri, J. Maritain e che ha avuto una notevole influenza sulla cultura scolastica del dopoguerra, specialmente, ma non solo, all’interno del mondo cattolico. È in

diciottesimo anno di età o comunque fino al raggiungimento di una qualifica; il decreto legislativo n.77 del 15 aprile 2005 definisce le norme per l’alternanza scuola-lavoro; il decreto n.226 del 17 ottobre 2005 riguarda invece la scuola superiore.

²⁸⁰ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, cit., p. 221. Per una ricostruzione critica della Legge del 28 marzo 2003, n. 53 si rimanda a: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit.; *Id*, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit.

²⁸¹ G. Bertagna, *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta «autonomia scolastica»*, cit., p. 3.

tale prospettiva che si può leggere l'idea di centralità della persona nel processo educativo». ²⁸²

La riforma intende risolvere le cause dell'insuccesso scolastico, individuate nell'omogeneizzazione delle formule culturali e didattiche, *personalizzando* l'educazione ossia proponendo linguaggi ed unità di significato immaginati per rispondere alle capacità uniche ed irripetibili di ogni soggetto coinvolto nel processo educativo. In questa prospettiva è necessario, pur garantendo a tutti un ventaglio di conoscenze, abilità e competenze garantite e selezionate secondo un interesse nazionale, consentire a ciascun alunno di sviluppare la propria dimensione personale rispettando e valorizzando i propri momenti di crescita. ²⁸³ «La personalizzazione usa le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* come mezzo per progettare professionalmente percorsi formativi che, a partire da esse, rispondano, però, alle capacità uniche e irripetibili di ciascuno, avvalorandole al massimo. [...] Non c'è un contenuto astratto e predefinito uguale per tutti da trasmettere poi individualmente e che tutti assorbono allo stesso modo, non c'è uno scambio a senso unico tra chi possederebbe il contenuto in questione e chi ancora non lo avrebbe acquisito, ma una mediazione perpetua di apprendimenti interpersonali, fatta di contagi e di fili che si intrecciano tra maestro e allievo e tra l'allievo e i compagni, tra comunità scolastica e ambiente, i quali fanno sì che le stesse conoscenze e abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* siano "personalizzate" da ciascuno in maniera diversa e pure trasformino le capacità di ciascuno in competenze personali non necessariamente standardizzate». ²⁸⁴

Da questa esigenza di personalizzazione deriva la determinazione dei *Piani di Studio Personalizzati*. Il compito del docente, in questa prospettiva, non è quello di applicare programmi uguali per tutti, ma di progettare il percorso formativo centrato sui singoli

²⁸² A Porcarelli, *Centralità della persona e personalismo pedagogico*, in G. Boselli, M. Seganti (a cura di), *Dal pensare delle scuole: riforme. La nuova forma della scuola immaginata da chi vi opera*, Armando, Roma 2006, p. 93.

²⁸³ Nella personalizzazione del percorso educativo aveva un ruolo fondamentale il docente-tutor che avrebbe dovuto procedere alla compilazione del portfolio delle competenze individuali dell'allievo in sinergia con gli altri insegnanti e con la famiglia. Nel il disegno di legge proposto il tutor avrebbe dovuto svolgere quindi una importante azione di orientamento di ogni allievo sostenendone la motivazione e l'apprendimento e valorizzandone le potenzialità.

Mettendo in atto una serie di interventi indirizzati «non solo in senso riparatorio, e neppure solo preventivo, ma in senso evolutivo, vale a dire come supporto continuativo nello sviluppo della personalità». E. M. Salati, *Il Tutor: ruoli, funzioni e prospettive di una figura formativa*, in C. Scurati, *Professionalità Formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia 2002, p. 103. In realtà l'accordo del 17 luglio 2007 rende opzionale l'adozione del portfolio delle competenze e quindi la figura del docente-Tutor viene sostanzialmente depotenziata.

²⁸⁴ G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit. pp. 103-104.

alunni, individuando gli obiettivi formativi adatti per ciascuno di essi.²⁸⁵ Il Piano di Studi Personalizzato è formato dall'insieme delle Unità di Apprendimento attraverso cui, scegliendo opportunamente strumenti, attività e metodi, il docente progetta un percorso che consente all'alunno di acquisire conoscenze e abilità idonee al livello *standard* stabilito e di trasformarle in competenze. Fondamento di questo assetto didattico è il concetto di persona, inteso come la compiuta sintesi tra la dimensione individuale e sociale dell'uomo necessaria per non ridurre la teorizzazione e la pratica pedagogica entro concezioni meramente individualistiche o collettivistiche.²⁸⁶

Nell'impianto di riforma, ruolo centrale assume l'introduzione, nei percorsi di istruzione e formazione del secondo ciclo per gli studenti compresi tra il 15° ed il 18° anno di età, dell'*alternanza scuola-lavoro*, l'*apprendistato*²⁸⁷ e la riqualificazione della formazione professionale²⁸⁸. I due percorsi, quello classico e quello della formazione professionale, rientrano, nelle intenzioni del legislatore, in un sistema unitario mirato all'apprendimento e all'arricchimento della persona. In questa prospettiva, l'*alternanza scuola-lavoro* e l'*apprendistato* sono considerati un *ponte* tra scuola e mondo delle imprese; si tratta di una modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa, in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, in modo tale da assicurare ai giovani, oltre le conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.²⁸⁹

²⁸⁵ Gli Obiettivi formativi sono compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili agli alunni, in un certo tempo definito, e da essi percepiti come traguardi chiari, importanti e significativi da raggiungere.

²⁸⁶ G. Zaniello, *Presentazione*, in A. La Marca (a cura di), *Personalizzazione e apprendimento*, Armando, Roma 2005, p. 8.

²⁸⁷ Il nuovo contratto di apprendistato introdotto dalla legge 30/03 prevede che attraverso l'apprendistato sia possibile espletare il diritto-dovere di istruzione e formazione.

²⁸⁸ Il percorso della formazione professionale ha una durata variabile, da un minimo di tre a un massimo di cinque anni. Dopo tre anni si ottiene una prima qualifica, riconosciuta a livello nazionale ed europeo e direttamente spendibile nel mondo del lavoro. Se lo studente decide di continuare a studiare, può conseguire ulteriori qualifiche, che gli permettono di trovare un'occupazione o accedere ai corsi di formazione professionale superiore (gli Ifts). Dopo quattro anni di formazione professionale, lo studente può anche decidere di iscriversi all'università, ma solo dopo aver frequentato un quinto anno di preparazione all'esame di Stato.

²⁸⁹ L'*alternanza scuola-lavoro* a differenza dell'*apprendistato*, non costituisce rapporto individuale di lavoro. Lo schema di decreto sull'*alternanza* ne prevede la destinazione a studenti di entrambi i canali che abbiano compiuto 15 anni. Secondo quanto scritto nell'art. 4, i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale. Nello specifico, nella Definizione delle norme generali relative all'*alternanza scuola-lavoro*, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53 (Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 103 del 5 maggio 2005), Art. 2. Finalità dell'*alternanza* al comma 1. Se definisce che «Nell'ambito del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, la modalità

Nel 2006 il ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni avvia il suo mandato disapplicando alcuni aspetti centrali della riforma Moratti concernenti la scuola secondaria superiore, soprattutto relativamente all'importanza attribuita ai percorsi di alternanza scuola-lavoro e apprendistato formativo, depotenziando, di fatto, il sistema dell'istruzione e formazione affidato dalla riforma alle Regioni.²⁹⁰ *Le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* emanate dal ministro Fioroni nel luglio del 2007 affidano alla scuola il compito di «fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa “svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società” (art. 4 della Costituzione)».²⁹¹

In questo disegno di legge, la scuola ha il compito di realizzare percorsi formativi che forniscano agli alunni, oltre agli strumenti di pensiero necessari per apprendere come selezionare le informazioni in modo da poter favorire l'autonomia di pensiero, occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base. «Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità: delle sue aspirazioni, capacità e fragilità; accompagnandolo nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti

di apprendimento in alternanza, quale opzione formativa rispondente ai bisogni individuali di istruzione e formazione dei giovani, persegue le seguenti finalità:

a) attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti di cui all'articolo 1, comma 2, nei processi formativi; e) correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio».

²⁹⁰ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., p. 244.

²⁹¹ Ministero della Pubblica Istruzione, *Cultura, Scuola, Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma 2007, pp. 15-16.

i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. [...] Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi in cui le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo. [...] L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive. [...] La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale».²⁹² Significativa, per una valutazione complessiva del disegno di legge, è la reintroduzione del concetto di curriculum in alternativa ai piani di studio personalizzati,²⁹³ inteso come strumento utile a rilanciare la scuola «come anima laica della società». Durante l'audizione del 29 giugno avvenuta presso la VII Commissione Permanente, "Cultura, Scienza e Istruzione", della Camera dei Deputati, il Ministro Fioroni, afferma che «la scuola non è solo il più importante degli strumenti di riproduzione e di sviluppo della comunità nazionale, è o può essere essa stessa un contesto comunitario e identitario per i milioni di persone giovani ed adulti che vi operano e che la vivono direttamente. Una comunità in cui si realizzano percorsi di crescita culturale ed umana, prove concrete di solidarietà e di coesione sociale, esperienze di inclusione ed integrazione di alto valore civile ed etico.[...] Se si creano le condizioni perché questa dimensione comunitaria possa svilupparsi pienamente e serenamente, senza l'ossessione di trasformazioni epocali e col sostegno delle Autonomie Locali e in primo luogo dei Comuni, la scuola può diventare l'anima laica della società: dove si impara a porsi le domande giuste e a trovare come rispondervi, e a misurarsi con le responsabilità e

²⁹² *Ivi*, pp. 16-18.

²⁹³ Secondo il pedagogista G. Bertagna, il curriculum, fondato su precisi protocolli di programmazione e su pratiche di individualizzazione riduce gli ampi spazi di manovra di docenti, studenti e famiglie che l'impianto dei piani di studio personalizzati intendeva invece valorizzare. G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit., p. 356.

le prove della vita adulta, come in una terra di mezzo in bilico tra tutela e autonomia. [...] l'esperienza scolastica può divenire la palestra più importante per lo sviluppo di una cultura, e perfino di una passione, democratica dei giovani».²⁹⁴

Durante la XVI legislatura, ad opera del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Mariastella Gelmini, viene emanato lo *Schema di regolamento recante "Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola*, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. Gli interventi, contenuti nella legge 6 agosto 2008, n. 133, e proseguiti con la 30 ottobre 2008 n. 169, nell'ambito del piano di contenimento della spesa pubblica, che hanno lo scopo di riformare il sistema scolastico italiano.²⁹⁵

Il quadro delle riforme previste dalla riforma Gelmini riguardano prevalentemente i temi della razionalizzazione delle risorse e del contenimento della spesa pubblica. La Legge prevede la realizzazione di un piano programmatico di interventi volti ad una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili. Tra le principali azioni previste vi è la razionalizzazione ed l'accorpamento delle classi di concorso, la ridefinizione dei curricula vigenti nei diversi ordini di scuola con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali²⁹⁶; la rimodulazione dell'organizzazione

²⁹⁴ Il resoconto stenografico dell'audizione è consultabile all'indirizzo web: http://leg15.camera.it/_dati/lavori/stencomm/07/audiz2/2006/0629/s000r.htm

²⁹⁵ La riforma della scuola dell'obbligo è entrata in atto il 1° settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre per la scuola secondaria di secondo grado il 1° settembre 2010. Per quanto riguarda l'università, la legge 240/2010, promulgata il 30 dicembre dello stesso anno, è in vigore dal 1° gennaio 2011.

²⁹⁶ Il riordino degli istituti tecnici e professionali definisce un loro sostanziale depotenziamento e con la conseguenza di separare nuovamente i due settori del sistema educativo. Il Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, all'Articolo 2, Identità degli istituti tecnici comma 1. Definisce che «L'identità degli istituti tecnici si caratterizza per una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico ed è espressa da un limitato numero di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese, con l'obiettivo di far acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, saperi e competenze necessari per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore». Nello specifico, con il riordino degli istituti tecnici si passa da 10 settori e 39 indirizzi a 2 unici settori e 11 indirizzi. Le ore scolastiche passano da 36 a 32, le ore di laboratorio da 1.122 a 264 ore nel biennio e con 891 ore nel triennio. L'impostazione del corso di studio sarà 2+2+1: durante il primo biennio si studiano materie comuni, mentre durante il secondo biennio si studiano la materie dell'indirizzo scelto. Solo durante l'ultimo anno è prevista la possibilità di avviare tirocini. Il Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, all'art.2, Identità degli istituti professionali, comma 1 definisce che «L'identità degli istituti professionali si caratterizza per una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale, che consente agli studenti di

didattica della scuola primaria; la revisione dei criteri e dei parametri vigenti per la determinazione della consistenza complessiva degli organici del personale docente ed ATA, finalizzata ad una razionalizzazione degli stessi. Tra le modifiche più importanti riguardanti la scuola primaria, si ricorda la reintroduzione della figura del maestro unico con orario di 24 ore settimanali e l'introduzione della valutazione numerica decimale, accompagnata da un giudizio sul livello di maturazione raggiunto dagli alunni. Anche nella scuola secondaria di primo grado viene reintrodotta la valutazione numerica decimale e ridotto il monte orario, che passa da 33 a 30 ore settimanali. Per quanto attiene la scuola secondaria di secondo grado, il provvedimento intende riorganizzare complessivamente il sistema liceale, tecnico e professionale ponendo fine alle moltissime sperimentazioni²⁹⁷ realizzate a partire dagli anni '90 che hanno dato luogo a un'enorme frammentazione degli indirizzi (in quegli anni sono attivi ben 204 diversi istituti tecnici e 396 diversi percorsi liceali).²⁹⁸

Novità significativa è l'introduzione dell'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, previsto dall'articolo 1 del decreto-legge n. 137 del 2008, convertito, con modificazioni, dalla legge n. 169 del 2008, ed inserito nell'area disciplinare storico-geografica.²⁹⁹

sviluppare, in una dimensione operativa, saperi e competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore». Al comma 3 definisce che « Gli istituti professionali possono svolgere, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, ai fini del conseguimento, anche nell'esercizio dell'apprendistato, di qualifiche e diplomi professionali previsti all'articolo 17, comma 1, lettere a) e b), inclusi nel repertorio nazionale previsto all'articolo 13 del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito, con modificazioni, dalla legge 2 aprile 2007, n. 40, secondo le linee guida adottate ai sensi del comma 1-quinquies dell'articolo medesimo». Nello specifico gli istituti professionali, prima suddivisi in cinque settori con 27 indirizzi, vengono suddivisi in due macrosettori con 6 indirizzi. Come per gli istituti tecnici le ore verranno ridotte a 32 per settimana e saranno disponibili meno ore di laboratorio e tirocini esterni. Rispetto agli istituti tecnici avranno però più autonomia, dal 25% al primo anno fino al 40% in quinta. Il quinquennio sarà strutturato in due bienni e un quinto anno singolo.

²⁹⁷ La sperimentazione, intesa come "espressione dell'autonomia didattica dei docenti", è stata introdotta nella Scuola italiana nel 1974. Essa ha permesso a tutte le istituzioni scolastiche di realizzare innovazioni nei curricula a livello di singole discipline e nell'ordinamento complessivo. Le massicce sperimentazioni, consistenti nella parziale modifica degli ordinamenti, hanno interessato specialmente il settore dell'istruzione secondaria superiore. Attraverso le iniziative sperimentali, sono stati evidenziati sia i bisogni reali della società sia le possibili risposte del sistema formativo specialmente per quanto riguarda gli indirizzi "professionalizzanti" dell'istruzione secondaria superiore.

²⁹⁸ La riforma prevede la riorganizzazione del percorso liceale in sei indirizzi (artistico, classico, scientifico, linguistico, musicale e coreutico, delle scienze umane); la riorganizzazione degli istituti tecnici in due settori (il settore economico, articolato in due indirizzi e il settore tecnologico, articolato in nove indirizzi); il riordino degli istituti professionali organizzati in due settori (il settore dei servizi, articolato in cinque indirizzi, e il settore dell'industria e artigianato).

²⁹⁹ Il tema sarà approfondito nel capitolo 3.2.4.

Negli ultimi anni, il progetto di riforma più articolato e composito è quello della *Buona scuola; facciamo crescere il paese*,³⁰⁰ proposta dall'attuale Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Stefania Giannini. All'interno del documento, ancora in fase di definizione, si individuano i molti punti critici dell'organizzazione scolastica italiana che necessitano di interventi incisivi di riforma identificati nell'eccessiva presenza di precari fra i docenti, eccessiva burocratizzazione dell'apparato scolastico, mancata realizzazione dell'autonomia, scarso potere decisionale riconosciuto ai dirigenti, inefficacia degli organi collegiali, mancanza di un percorso di formazione professionale che preveda al suo interno il confronto continuo con il lavoro manuale, scarso legame fra scuola e mondo del lavoro. Il merito principale del rapporto è certamente quello di individuare nel sistema educativo la *leva fondamentale per lo sviluppo del Paese*.

I punti programmatici previsti riguardano un piano straordinario atto a stabilizzare 150 mila docenti al fine di garantire la continuità didattica e favorire la realizzazione dell'autonomia nelle singole scuole; la riformulazione dei programmi e dei contenuti disciplinari in modo da rafforzare il piano formativo, in special modo relativamente alle lingue straniere e alle competenze digitali; la valorizzazione di musica, sport e storia dell'arte; la volontà di incentivare la pratica dell'alternanza Scuola-Lavoro rendendola obbligatoria negli ultimi 3 anni degli istituti tecnici e professionali per almeno 200 ore l'anno; l'esigenza di estendere le buone pratiche dell'impresa didattica e delle esperienze di apprendistato sperimentale; l'istituzione del Fondo per il Miglioramento dell'Offerta Formativa (MOF); incentivi fiscali e semplificazioni burocratiche finalizzate ad attrarre risorse private all'interno del sistema educativo.

Partendo dall'assunto che intelligenze diverse tra loro hanno bisogno di essere scoperte, valorizzate ed esercitate attraverso modalità formative differenti, la valorizzazione dell'autonomia e dell'alternanza scuola-lavoro sono considerati, dai legislatori, strumenti privilegiati per rispondere alla crisi in atto nel nostro Paese, testimoniata dall'altissimo tasso di disoccupazione giovanile.³⁰¹

³⁰⁰ Il Rapporto *La Buona Scuola: facciamo crescere il paese* è stato presentato e diffuso lo scorso 3 settembre. Fino al 15 novembre è prevista una consultazione pubblica per permettere, non solo ai protagonisti del mondo della scuola, ma alla totalità della società civile di dare il proprio contributo esprimendo la propria opinione sul Rapporto. Sono previste inoltre aree di partecipazione, per dare evidenza ai risultati dei dibattiti organizzati sul territorio, e per discutere online di proposte di particolare interesse sociale.

³⁰¹ I dati parlano di 700 mila disoccupati tra i 15-24enni, e 4 milioni 355 mila ragazzi che non studiano, non lavorano, non sono in formazione (c.d. NEET), in grossa parte alimentati da una dispersione scolastica tra le più alte d'Europa (17,6%).

Secondo il Presidente del Consiglio dei ministri Renzi e il Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca Giannini, per intervenire in modo efficace, occorre da una parte raccordare più strettamente scopi e metodi della scuola con il mondo del lavoro e dell'impresa, dall'altra affiancare al sapere il saper fare, promuovendo percorsi di apprendimento basati su esperienze concrete di lavoro «perché permettere ai ragazzi di sperimentare e progettare con le proprie mani è il modo migliore per dimostrare che crediamo nelle loro capacità». In questa prospettiva occorre valorizzare l'attività laboratoriale intesa come palestra di innovazione e stimolare le capacità creative e di *problem solving* degli studenti; la scuola al fine di formare *buoni cittadini* che abbiano i mezzi, le conoscenze e le competenze per vivere da protagonisti il mondo del lavoro,³⁰² deve dunque rinnovare se stessa e *mettersi al passo* con la richieste del mondo esterno. Fondamento dell'attuale ipotesi di riforma è la necessità di sviluppare la capacità di aggregare intorno ai progetti di formazione congiunta tutti gli attori rilevanti del territorio, rafforzando il sistema di Formazione Professionale³⁰³, ed estendendo l'obbligo dell'Alternanza Scuola-Lavoro anche agli istituti Professionali. Sempre nell'ottica di avvicinare gli studenti al mondo del lavoro è prevista la possibilità, per gli istituti di istruzione superiore, e di istruzione e formazione professionale, di commercializzare beni o servizi prodotti o svolgere attività di “Impresa Formativa Strumentale”, utilizzando i ricavi ottenuti per investimenti sull'attività didattica; di inserire alcuni studenti in contesti imprenditoriali legati all'artigianato, al fine di coinvolgere più attivamente anche imprese di minori dimensioni o tramandare i “mestieri d'arte”; di diffondere il programma sperimentale di apprendistato negli ultimi due anni della scuola superiore.³⁰⁴

³⁰² Secondo i dati McKinsey 2014 il 40% della disoccupazione in Italia non dipende esclusivamente dal ciclo economico, una parte di questa percentuale è collegata al disallineamento tra la domanda di competenze che il mondo esterno chiede alla scuola di sviluppare, e ciò che la nostra scuola effettivamente offre.

³⁰³ Rispondono a tale richiesta i Poli Tecnico-Professionali che, intorno a filiere produttive e territoriali raggruppano istituti tecnici e professionali, centri di formazione professionale, imprese e Istituti Tecnici Superiori. Istituiti dall' art. 13, decreto legge n. 7 del 31 gennaio 2007, convertito, con modificazioni, dalla legge n. 40 del 2 aprile 2007, i Poli tecnico-professionali sono considerati luoghi formativi di apprendimento in situazione fondati sulla interconnessione funzionale tra i soggetti della filiera formativa e le imprese della filiera produttiva e considerati funzionali per lo sviluppo della cultura tecnica e scientifica, per condividere laboratori e competenze professionali, per creare relazioni internazionali, per innovare i programmi didattici e sperimentare nuovi modelli organizzativi del rapporto tra scuola e impresa. Per dare all'istruzione tecnica un respiro verso l'istruzione terziaria non universitaria, bisogna inoltre rivalorizzare gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), istituiti con DPCM del 25 gennaio 2008, e pensati per creare un legame forte con settori tecnologici strategici del Paese.

³⁰⁴ Bisogna sottolineare che, allo stato attuale, la questione del riparto di competenze tra Stato e Regioni su temi come l'apprendistato e la formazione professionale non è stata chiarita.

L'autonomia delle scuole sarà valorizzata, inoltre, attraverso il cosiddetto organico funzionale o organico dell'autonomia: un *team* di docenti che si occuperà dello sviluppo delle eccellenze, del recupero e dell'integrazione degli alunni, del sostegno ai ragazzi diversamente abili, della programmazione del fabbisogno scolastico, della gestione delle supplenze, dell'aumento del tempo scuola, della gestione di progetti e dell'ampliamento dell'offerta formativa.

Nel Titolo II – Misure per la crescita, per l'occupazione e per il finanziamento di altre esigenze (art. 3-18), capo I, art. 3 della legge di stabilità 2015, presentata lo scorso 15 ottobre, si prevede l'istituzione di un fondo per la realizzazione del *Piano La Buona Scuola*, segno tangibile della volontà concreta di investire sulla formazione nonostante, occorre ricordarlo, alla data odierna il progetto di riforma non ha ancora completato il suo iter legislativo né *superato* il confronto con le diverse parti sociali.

3.2 Educazione, democrazia e cittadinanza: quattro paradigmi didattici.

Le espressioni *educazione alla cittadinanza* e *educazione alla vita democratica* testimoniano la costante tensione pedagogica rivolta all'emancipazione dell'uomo da ogni forma di asservimento, culturale politico ed economico. I principi di tali educazioni, anche se apparentemente universalmente riconosciuti, sono difficili da definire riguardo a finalità, obiettivi, contenuti, modalità e strategie d'intervento.³⁰⁵ Il concetto di cittadinanza non può esser considerato una condizione costitutiva dell'uomo e del suo essere-nel-mondo³⁰⁶; se si vuole che divenga qualcosa di concreto e non rimanga una mera affermazione di principio, bisogna analizzare il concetto di cittadinanza attraverso le categorie specifiche della dimensione educativa. L'esercizio attivo della cittadinanza presuppone ed esige, infatti, non soltanto un semplice fondamento formale-regolativo ma uno specifico *ethos*, un sentimento condiviso di appartenenza che trae fondamento dalla relazionalità, intesa come

³⁰⁵ Non è solo la lingua, e quindi l'uso specifico di categorie quali educazione, istruzione, cura, ma anche l'oggetto formale e il metodo di ricerca della pedagogia stessa a risultare, ancora oggi, ambiguo e problematico. Per una attenta disamina della questione si rimanda a: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit. Tale contraddittorietà si evince chiaramente dall'analisi comparata di documenti nazionali ed internazionali. I molteplici differenti punti di vista dipendono, principalmente, dall'assunzione di modelli epistemologici diversi e quindi dalle diverse *idee* di uomo che sostanziano tali modelli.

³⁰⁶ P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp. 131-132; B. Schettini, *Educazione politica e lavoro fra globalizzazione e umanizzazione*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, pp. 109-125.

caratteristica costitutiva dell'essere umano, della cui *formazione* l'educazione deve farsi carico per superare l'idea di uomo che non si limita a reclamare diritti e doveri che attengono alle forme storiche della democrazia, considerate nella loro immutabilità formale, ma che, agendo in modo libero consapevole e responsabile, li trascende continuamente per rinnovarli mostrando una consapevolezza sempre nuova.

La scuola occupa, nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, un'importanza particolare, «è appena il caso di ricordare che, se la scuola deve promuovere l'educazione alla cittadinanza, non è per fornire orientamenti ideologici o suggerire precise soluzioni tecnico-politiche, ma è per favorire la maturazione di cittadini coscienti e responsabili»³⁰⁷ predisponendo percorsi educativi intenzionalmente strutturati. Storicamente possiamo individuare tre differenti modalità di attuare, all'interno del sistema scolastico, l'educazione alla cittadinanza: «un primo approccio consiste nell'affidare ad una *materia specifica* (il cui insegnamento può essere abbinato a quello di altre materie) il compito di sviluppare negli studenti le conoscenze e le abilità riferibili all'educazione alla cittadinanza. Le denominazioni di queste materia sono molteplici: educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione sociale, scienze sociali. Un secondo approccio, definibile come “*approccio integrato*”, affida a gruppi di materie l'educazione alla cittadinanza. Anche in questo caso le materie e le loro denominazioni variano: scienze sociali e educazione alla cittadinanza, scienze sociali e educazione civica, cittadinanza attiva e imprenditorialità, studi sociali, etica e studio dell'uomo, sviluppo sociale e personale. Un terzo approccio consiste nell'affidare alle *materie scolastiche* nel loro insieme il compito di educare gli studenti alla cittadinanza democratica. In tutti e tre gli approcci possono esser presenti attività extra-curricolari, di progetto, di intervento nelle comunità, considerate necessarie per l'esperienza diretta degli studenti».³⁰⁸

Nel sistema scolastico italiano il primo modello di riferimento è quello della *educazione civica*, proposto dalla legge Casati, poi sostenuto dalla successiva legge Coppino nel 1877, che prevedeva lo studio delle prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino. L'attenzione del legislatore è rivolta alla conoscenza dell'ordinamento politico-

³⁰⁷ L. Pazzaglia, *L'educazione alla cittadinanza democratica tra identità ed ethos condiviso*, CLUEB, Bologna 2003, p. 83.

³⁰⁸ B. Losito, *Educazione alla cittadinanza*, in G. Cerini, M. Spinosi, *Voci della scuola. Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione*, Tecnodid, Napoli 2004, IV vol. p. 109. Per un quadro sinottico dei diversi approcci presenti a livello europeo e per le diverse denominazioni utilizzate, si veda: C. Birzea, *EDC Policies in Europe: A Synthesis*, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT(2003) 18, Strasbourg, 26 August 2003. Lo studio si basa su sei rapporti regionali dedicati rispettivamente all'Europa del Nord, all'Europa dell'Ovest, all'Europa dell'Est, all'Europa Centrale, all'Europa del Sud e all'Europa sud-orientale.

istituzionale, dei principi costituzionali e dei fondamenti giuridici dello stato; ai docenti viene assegnato il compito di sollecitare i discenti al rispetto della legge e dei principi ispiratori fondanti la Costituzione italiana. In quegli anni, poco dopo l'Unità d'Italia, la necessità storica era prioritariamente quella di formare un soggetto nuovo: «Fatta l'Italia bisogna fare gli Italiani».³⁰⁹ Nonostante le indicazioni di principio tuttavia l'educazione civica non diviene materia scolastica fino al 1958, quando con il D.P.R. n.585/1958, il Ministero della Pubblica Istruzione, guidato da Aldo Moro, istituisce ufficialmente l'educazione civica nelle scuole secondarie abbinata all'insegnamento della storia.

Nel 1985, con il Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*,³¹⁰ l'educazione civica viene introdotta come disciplina di studio con la denominazione di *educazione alla convivenza democratica*, ottenendo una propria identità precisa ma rimanendo ancora entro l'ambito disciplinare di storia, geografia e studi sociali. In questi anni l'obiettivo che si intende perseguire non è più quello dell'identificazione dei giovani ai valori dello Stato ma che questi acquisiscano una maggiore e consapevole conoscenza dei propri diritti e doveri.

Nella Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 1995 riguardo *educazione civica, democrazia e diritti umani*, si legge che «la società contemporanea, nel passaggio dal secondo al terzo millennio, è contrassegnata da inedite forme di complessità, d'instabilità, di accelerata trasformazione culturale, sociale, economica e politica, che si esprimono in processi di frammentazione e di ricomposizione, talora di abbandono, di recupero e di reinvenzione delle convinzioni etiche e delle formazioni umane, senza le quali rischiano di smarrirsi il senso e la stessa possibilità di esistenza e di sviluppo della vita sul Pianeta. Questa nuova situazione propone a tutti gli enti educativi, e in particolare alla scuola, gravi responsabilità in ordine alla formazione dell'uomo, del cittadino, del lavoratore, in un contesto democratico, che appare sempre più bisognoso di nutrimenti di idee, di convinzioni, di esperienze positive e di consapevolezza critica delle potenzialità e dei limiti che sono intrinseci al nostro modo di concepire e scegliere le forme del vivere personale e sociale. I profondi cambiamenti intervenuti a livello internazionale e nazionale

³⁰⁹ Il motto «Fatta l'Italia bisogna fare gli Italiani» è storicamente attribuito a Massimo d'Azeglio ma secondo gli storici Simonetta Soldani e Gabriele Turi, esso sarebbe stato coniato nel 1886 da Ferdinando Martini. Cfr.: S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1993.

³¹⁰ Pubblicato nel S.O. alla G. U. 29 marzo 1985, n. 76.

hanno fatto emergere drammatici conflitti, ma anche nuovi bisogni formativi e nuovi valori. Il ruolo della formazione e della scuola, sul versante educativi e su quello dell'istruzione, è divenuto essenziale per lo sviluppo culturale, sociale, civile, politico ed economico delle nazioni e del mondo. In questo cambio d'epoca così tormentato, in cui sembrano venir meno i valori portanti della convivenza civile e sociale, quali la solidarietà l'amore per la verità, per la libertà, la giustizia e la pace, in una parola, l'impegno etico per il bene comune, la scuola è chiamata a dare un contributo, per il presente e per il futuro, ad un impegnativo processo di rifondazione della convivenza sociale. Educare ad una cittadinanza responsabile in una società libera e giusta costituisce insieme un bisogno sociale, un imperativo etico, un impegno pedagogico. [...] Tutte le esperienze relazionali vissute nella scuola debbono concorrere alla formazione della coscienza civile e democratica dei giovani. In questa prospettiva, per contrastare ogni forma di individualismo, di intolleranza, di razzismo, di massificazione, la scuola deve saper costruire percorsi di educazione alla conoscenza e al rispetto dei diritti di ogni uomo, al dialogo, alla collaborazione, alla giustizia, alla legalità e alla pace, ossia ai valori che danno consistenza agli ideali e alle forme storiche della democrazia. La dignità di ogni persona, la conquista della propria autonomia, la capacità di decidere secondo un proprio personale progetto di pensiero e di vita, tutto questo dovrebbe costituire il nucleo centrale della progettazione educativa ad ogni livello».³¹¹

Con la direttiva n. 58 dell'8 febbraio 1996 del ministro Lombardi, ispirata dal sottosegretario Luciano Corradini, inviata alle scuole dal suo successore, Luigi Berlinguer, con il CM 672/25 ottobre 1996, si indicarono le *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale* dell'apprendimento scolastico ove si definisce che l'educazione civica, complessa e fondamentale attività educativa, deve essere «ridefinita sia come dimensione comune all'intera vita scolastica, sia come autonomo insegnamento, che si qualifica anche come “cultura costituzionale”, per il rilievo strategico, civile, politico, formativo che la Costituzione italiana è venuta manifestando in questi quasi cinquant'anni di vita democratica».

Nel 2003, la legge delega 53 del Ministro Moratti, introduce la definizione di educazione ai principi fondamentali della *convivenza civile*, fondandola su sei educazioni

³¹¹ Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 23 febbraio 1995, Pronuncia di propria iniziativa su “Educazione civica, democrazia e diritti umani”.

ritenute fondamentali: alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, all'ambiente, alla salute, all'alimentazione, all'affettività e sessualità.

L'1 agosto 2008, il Ministro Gelmini propone il disegno di legge approvato dal Consiglio dei Ministri, Legge n.169 del 30 ottobre 2008, attraverso cui si avvia la sperimentazione nazionale della materia *Cittadinanza e Costituzione*. Alla base della nuova direttiva legislativa vi è l'acquisizione delle competenze e delle conoscenze, personali, civiche e sociali, necessarie per lo sviluppo dei singoli e della collettività.

Nei prossimi capitoli approfondiremo in modo analitico i diversi modelli presentati.

3.2.1 Educazione civica.

In Italia dopo la seconda guerra mondiale, si avverte l'esigenza di introdurre in tutte le scuole uno specifico *insegnamento* considerato strumento di *ricostruzione* della democrazia attraverso il richiamo alla responsabilità civile e alla Costituzione considerata «il fondamento della Repubblica democratica. Se cade dal cuore del popolo, se non è rispettata dalle autorità politiche, se non è difesa dal governo e dal parlamento, se è manomessa dai partiti, se non entra nella coscienza nazionale, anche attraverso l'insegnamento e l'educazione scolastica e post-scolastica, verrà a mancare il terreno sul quale sono fabbricate le nostre istituzioni e ancorate le nostre libertà».³¹²

Il progetto di riforma della scuola presentato dal ministro Guido Gonella nel 1951, disegno di Legge 2100, prevedeva l'introduzione di uno specifico insegnamento di *educazione civile* rispondente all'esigenza di promuovere, dopo le derive totalitarie, la conoscenza della Costituzione. Nella relazione introduttiva della legge si legge che «lo spirito democratico della Costituzione e la conoscenza della struttura stessa dello Stato democratico costituiscono elementi necessari per la formazione di una coscienza civile nazionale. L'*educazione civile* è, quindi, un *supremo interesse* della società democratica, al di sopra e al di fuori delle distinzioni dei partiti [...] L'*educazione civile* si svolge secondo un *duplice processo*, che è *informativo e formativo* della coscienza civile, per culminare nella piena partecipazione della persona alla vita di comunità».³¹³ La riforma voluta dal

³¹² L. Sturzo, *Opera Omnia*, serie III, col. 3, p. 212. La citazione è tratta da L. Corradini, *La costituzione nella scuola*, cit., pp. 75-76.

³¹³ *Ivi*, pp.50-51. Sul tema si vedano anche: G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società dell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001; R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli*

Ministro Gonella non fu mai applicata; nella scuola secondaria di primo e secondo grado, solo con il DPR n. 585 del 13.06.1958 fu introdotta, per opera dell'allora Ministro dell'Istruzione Aldo Moro, l'*Educazione civica* quale disciplina che integrava i programmi di insegnamento della storia in vigore negli istituti o scuole d'istruzione secondaria e artistica.³¹⁴ Il fine primario dell'educazione era dunque quello di promuovere la conoscenza della costituzione e rinnovare il rapporto esistente tra cittadino, società e Stato.

Nella Premessa del DPR del 13 giugno 1958 n. 585 si legge: «L'educazione civica si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione. L'opinione pubblica avverte imperiosamente, se pur confusamente, l'esigenza che la Vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva, aprendosi verso le forme e le strutture della Vita associata. La Scuola a buon diritto si pone come coscienza dei valori spirituali da trasmettere e da promuovere, tra i quali acquistano rilievo quelli sociali, che essa deve accogliere nel suo dominio culturale e critico. Le singole materie di studio non bastano a soddisfare tale esigenza [...] La soluzione del problema va cercata dove essa è iscritta, e cioè nel concetto

anni del secondo dopoguerra, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

³¹⁴ Per quanto attiene la scuola secondaria di primo grado il programma dell'educazione civica subisce alcune modifiche con il DM 9.2.1979 che risulta essere profondamente innovativo rispetto al DM 24.4.1963. Il programma del '79 inquadra la disciplina in una visione aggiornata della comunità locale e la collega alle finalità proprie della scuola media definita "scuola della formazione dell'uomo e del cittadino". Premessa fondamentale dell'educazione civica è che essa non deve esser considerata di pertinenza di un singolo docente ma debba esser intesa come il risultato di complessi interventi culturali ed educativi ai quali non può esimersi nessuna componente della comunità scolastica ed extrascolastica. Gli obiettivi che si intendono raggiungere riguardano la graduale conquista del senso di responsabilità personale, iniziativa civica e solidarietà umana, la capacità critica e la volontà di contribuire alla crescita del bene comune. Gli strumenti immaginati per il raggiungimento di tali finalità, intese come abitudini interiorizzate di vita sono da ricercarsi nel contatto con la realtà sociale, nella consapevolezza dei valori su cui si basa la Costituzione e nel concreto esercizio di vita democratica nella scuola. Sul rapporto uomo/cittadino citato in apertura del DM si richiama quanto affermato dalla Serpico: «Si potrebbe obiettare che la formazione dell'uomo presuppone e include quella del cittadino, essendo quest'ultima una funzione dell'uomo esercitata nella pienezza del suo essere uomo, non convincendo, cioè, la tesi che si possa esser uomini nel senso più alto del termine senza proiettarsi, con la consapevolezza delle proprie responsabilità (diritti e doveri) nella comunità sociale. Ma tant'è, la endiadi può servire a rafforzare il senso pieno dell'esser uomo nel sentirsi pienamente cittadino. È questa indubbiamente la finalità prioritaria della Educazione civica, ma non se ne può dimenticare un'altra, non sovrapposta o confusa nella prima, bensì di più ampio respiro e basata su analogo principio: essere uomo e cittadino vuol dire anche sapersi "collocare nel mondo", cioè comprendere i problemi della più vasta comunità umana e sociale, non solo a livello intellettuale ma anche e soprattutto come esigenza di partecipazione perché a questa comunità, al di là delle linee di frontiera, tutti dobbiamo sentire di appartenere». L. Serpico Persico, *Didattica dell'educazione civica nella scuola secondaria*, in M. Laeng, *Atlante della pedagogia. Le didattiche*, Tecnodid, Napoli 1991, p. 143. È importante sottolineare che, nonostante gli alti obiettivi che il DM si proponeva il loro raggiungimento stenta a verificarsi nella concreta vita delle diverse istituzioni scolastiche. Per quanto riguarda la scuola secondaria superiore le indicazioni del DPR 585 /1958 rimarranno pressoché immutate fino alla riforma Moratti avviata con la legge n.53 del 28 marzo 2003 contenente *delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

di educazione civica. Se ben si osservi l'espressione "educazione civica" con il primo termine "educazione" si immedesima con il fine della scuola e col secondo "civica" si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso cioè i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta. [...] Dal fatto al valore è l'itinerario metodologico da percorrere. Per gli allievi idee come Libertà, Giustizia, Legge, Dovere, Diritto e simili solo allora saranno chiare e precise, quando le anime un contenuto affettivo, attinto alla riflessione sui fatti umani, sì che l'io profondo di ciascuno possa comprenderla e sia sollecitato a difenderle con un consenso interiore, intransigente e definitivo. Il campo dell'educazione civica, a differenza di quello delle materie di studio, non è definibile per dimensioni, non potendo essere delimitato dalle nozioni, e spingendosi invece su quel piano spirituale dove quel che non è scritto è più ampio di quello che è scritto. Se l'educazione civica mira, dunque, a suscitare nei giovane un impulso morale a secondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza».³¹⁵

Emerge chiaramente da questa Premessa il richiamo alla stretta connessione esistente tra valori etico/affettivi e valori civico/sociali e la responsabilità dell'uomo verso la collettività e le forme nelle quali essa si concretizza.³¹⁶ Fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica è l'idea secondo cui un *buon cittadino* conosce e rispetta l'ordinamento nel quale vive e, pur nel rispetto della sua maturazione psichica³¹⁷, si identifica con il sistema di valori e i principi da cui leggi e norme sono state ispirate.

Essa si inserisce in un ambito disciplinare finalizzato alla trasmissione/acquisizione delle conoscenze relative al sistema politico-istituzionale e al funzionamento della società civile

³¹⁵ Premessa del Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958 n.585 (In Gazzetta Uff. 17 giugno, n. 143) Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica .

³¹⁶ L. Serpico Persico, *Didattica dell'educazione civica nella scuola secondaria*, in M. Laeng, *Atlante della pedagogia. Le didattiche*, cit., p. 140.

³¹⁷ Nella Premessa del DPR 585 si legge: «Una educazione civica non può non rapportarsi a un determinato livello mentale ed affettivo. Il livello dello sviluppo psichico si è soliti segnalarlo a tre diverse altezze: il primo nel periodo 6-11 anni; il secondo nei periodo 11-14 anni; il terzo nel periodo 14-18. È evidente che per l'educazione civica si deve tener conto soltanto di questi livelli, che, sia pure con approssimazione empirica, sono indicati dall'età. Un alunno dell'avviamento, ad esempio, e un alunno di scuola media seguono ancora programmi scolastici differenti, ma unico sarà il contesto dell'educazione civica. Ed è proprio questo svolgimento per linee orizzontali che all'educazione civica dà virtù formativa, in quanto ignora differenza di classi, di censi, di carriere, di studi. [...] L'azione educativa dovrà, dunque, svilupparsi in relazione agli accennati tre diversi livelli dello sviluppo psichico. Nulla è da dire per quanto riguarda il ciclo della scuola primaria, per la quale si è provveduto col decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503».

nei suoi vari livelli, fondamentale affinché i nuovi cittadini imparino a rispettare i principi che guidano la società in cui vivono. Tale trasmissione valoriale può avvenire attraverso due canali, uno implicito e uno esplicito che separano «i criteri di distinzione tra ciò che è preferibile e ciò che non è preferibile, tra ciò che è bene e tra ciò che è male, tra ciò che è giusto e tra ciò che è ingiusto [ciononostante] i valori non si trasmettono soltanto con le prediche, ma si trasmettono, soprattutto, con le pratiche, cioè con i comportamenti esemplari».³¹⁸ Il punto della questione non è dunque solo quello di *trasmettere* saperi che permettano all'individuo di adeguarsi ai comportamenti corretti sanciti dalla società; sul piano educativo, infatti risulta insufficiente un'impostazione secondo la quale attraverso l'insegnamento di leggi e norme si ritiene di poter costruire un uomo in grado di *saper essere* parte integrante di una società che si modifica continuamente. Un processo educativo pedagogicamente fondato deve, al contrario, fondarsi sull'autonomia degli educandi, sul loro poter essere soggetti in grado di dare un senso all'ambiente in cui vivono: «all'educazione interessa che un comportamento sia non solo legale, ma anche e prima di tutto morale, ossia ispirato ai motivi che rendono la legge degna di rispetto».³¹⁹ L'uomo è chiamato a pensare, a dare significato alle leggi, declinandole nel contesto in cui vive e facendole aderire ai propri principi, occorre non considerarle quindi come dogmi immutabili, ma *beni* che vanno compresi e vissuti.

Nonostante il consenso ampiamente riconosciuto all'Educazione civica, essa si è caratterizzata, nei fatti, come una disciplina “ambigua”³²⁰, definita da Elio Damiano come un aggregato di conoscenze e di raccomandazioni socio-civiche-politiche non definite in chiave disciplinare.³²¹

Il complesso progetto di riforma, per quanto condiviso, risulta dunque essere fragile: l'avocazione esclusiva della scuola allo Stato e l'assenza di trasversalità e collegialità, ridussero le intenzioni del legislatore a una mera elencazione di fondamenti di diritto costituzionale da svolgere in poche ore e senza né la necessaria preparazione degli

³¹⁸ A. Cavalli, G. Deiana, *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 1999, p. 32.

³¹⁹ P Bertolini, *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo,orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. 171.

³²⁰ M. Santerini, *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in S.Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., p. 33.

³²¹ E. Damiano, *Storia, geografia e studi sociali nei nuovi programmi: una lettura epistemologica*, «Prospettiva EP», n. 2, marzo-aprile 1985, pp. 51-60.

insegnanti né adeguati strumenti metodologici, incapace, nella pratica, di incidere in modo significativo sulla vita della scuola e sulla formazione degli alunni.³²²

L'educazione del cittadino non consiste esclusivamente nella capacità di votare in modo intelligente o di obbedire alle leggi, al contrario, deve essere considerata uno strumento culturale e formativo da assumere come trasversale nell'intero percorso educativo: «si tratta di educare concretamente all'esercizio di vita democratica, che, se correttamente inteso è anche esercizio di eticità e libertà, in quanto basato sulla solidarietà sociale e sul rispetto della responsabile autonomia della persona».³²³ Occorre quindi valorizzare la responsabilità morale della scuola nei confronti della società, «Il bambino è un tutto organico, intellettualmente, socialmente e moralmente, così come fisicamente. La finalità etica che determina il lavoro della scuola deve di conseguenza essere interpretata nello spirito più comprensivo ed organico. Dobbiamo portare il bambino ad essere membro della società nel senso più ampio e richiedere tutto ciò che è necessario per mettere il bambino in grado di riconoscere tutte le sue relazioni sociali di portarle avanti».³²⁴

3.2.2 Educazione alla convivenza democratica.

Un primo aggiornamento del decreto Moro si ebbe contestualmente alla stesura dei programmi della scuola media del 1979. In quell'occasione si sentì la necessità di rivedere i programmi di educazione civica del 1958 e di arricchirli con contenuti di diritto e di economia nell'ottica della trasversalità e della ricerca di integrazione, intesa come mediazione culturale tra i diversi saperi disciplinari.

L'esigenza di progettare un percorso educativo che allarghi i riferimenti concettuali e valoriali della *educazione civica*, intesa come *logica estensione dell'educazione sociale* utile a far maturare la coscienza delle responsabilità morali, civiche, politiche, sociali, personali e comunitarie di fronte ai problemi dell'umanità³²⁵, risponde all'esigenza di non

³²² Le debolezze dell'impianto di riforma risiedono anche nella difficoltà di definire in modo univoco i riferimenti impliciti al concetto stesso di educazione civica che riflettono contrasti profondi sull'interpretazione della storia d'Italia e della stessa Costituzione. P. Scoppola, *25 aprile. Liberazione*, Einaudi, Torino 1995, p.78.

³²³ L. Serpico Persico, *Didattica dell'educazione civica nella scuola secondaria*, cit., pp. 150-154.

³²⁴ N. Noddings, *Thoughts on Dewey, John ethical principles underlying education*, «The Elementary school journal», 98(5), 1998, pp. 58-62.

³²⁵ O. Bombardelli, *Educazione civico-politica nella scuola di una società democratica*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 21-33.

intendere «come passiva indifferenza»³²⁶ quanto enunciato nel primo comma dell'art.3 della Costituzione.

Normativamente tale processo di rinnovamento culturale, pedagogico, metodologico e didattico si realizza con l'*Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria* disposta con il D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, promulgato dal Presidente della Repubblica Sandro Pertini, su proposta del ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci e pubblicato nel S.O. alla G. U. 29 marzo 1985, n. 76. Con tale provvedimento il Presidente della Repubblica decreta la sostituzione dei programmi didattici per la scuola primaria annessi al decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, numero 503, con i *nuovi* programmi a partire dall'anno scolastico 1987-88. La stesura dei programmi Nazionali del 1985 fu il frutto di un lungo lavoro iniziato nel 1981 che si articolò in tre fasi: una prima Commissione, insediata con decreto ministeriale dall'allora ministro della pubblica istruzione Guido Brodalo elaborò le linee fondamentali e generali dei programmi; una successiva Commissione stese la bozza dei programmi che vennero infine approvati dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione ed entrarono in vigore il 12 febbraio 1985.

Il documento è caratterizzato da una impronta laica e una forte attenzione al pluralismo socio-culturale, dall'importanza della specificità epistemologica di ogni singola disciplina, per aver posto l'allievo al centro del processo educativo-didattico e individuato come finalità prioritaria della scuola elementare la formazione dell'uomo e del cittadino. Con i programmi del 1985 si avvia il processo di laicizzazione della scuola pubblica italiana reso necessario dal cambiamento della società determinato dall'avvio di processi migratori che hanno determinato la compresenza di culture e religioni diverse nello stesso territorio. Lo Stato non appare più portatore di alcun tipo di ideologia o di sistema di valori codificato e la scuola pubblica deve divenire garanzia di un'educazione pluralistica e rispettosa delle diversità culturali e sociali. Nei Programmi della scuola elementare del 1985 si fa esplicito riferimento alla *Educazione alla Convivenza Democratica* per indicare uno dei principi e dei fini della scuola primaria. In essi si chiarisce che «l'educazione alla convivenza democratica non è né una generica finalità né un ambito disciplinare “a parte”. È, insieme, fine e principio dell'intera azione formativa della scuola e del suo funzionamento. Rappresenta il “fulcro stesso della struttura del curriculum, il principio unificatore degli obiettivi formativi”. Ogni disciplina è funzionale all'educazione etico/sociale perché ha

³²⁶ D.P.R. 12.2.1985, n. 104, *Educazione alla convivenza democratica*.

una valenza cognitiva, essenziale ai fini dell'alfabetizzazione culturale, ma anche una valenza formativa per la realizzazione di quel processo di decentramento personale, che ha una dimensione insieme cognitiva ed etica. Le discipline, però, hanno tale duplice connotazione solo se orientate da precisi riferimenti epistemologici e a condizione che vengano messe in campo con una metodologia basata sulla problematizzazione dell'esperienza». ³²⁷

L'educazione alla convivenza democratica è, quindi, l'*educazione* ad una visione pluralistica e aperta della società, non è semplicemente educazione alla tolleranza ma è educazione alla interazione attiva e al confronto con il *diverso* in una società sempre più laicizzata e priva di valori assoluti e assolutizzanti in cui il parametro di misura della crescita culturale ed affettiva è dato dall'apprendimento di nuovi linguaggi che permettono all'uomo di confrontarsi dialetticamente con una realtà ambientale e sociale in rapidissimo cambiamento.

Nella prima parte della premessa generale, I Parte - *Caratteri e fini della scuola elementare* della legge 503, in sintonia con i principi della Costituzione, si afferma l'idea di una scuola elementare caratterizzata come *scuola di educazione alla convivenza democratica* e si esplicita che il fine primario della scuola è l'alfabetizzazione culturale, funzionale alla formazione dell'uomo e del cittadino in prospettiva democratica.

«La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli. La scuola elementare che ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale, costituisce una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, dà un sostanziale contributo a rimuovere “gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana” (art. 3 Cost.) e pone le premesse all'esercizio effettivo del diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di “svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società” (art. 4 Cost.) [...] Il fanciullo sarà portato a rendersi conto che “tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione,

³²⁷ P. Moliterni, *Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi*, in S.Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., pp. 226-227.

di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali” (art. 3 Cost.). La scuola è impegnata ad operare perché questo fondamentale principio della convivenza democratica non inteso come passiva indifferenza e sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce dei criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti. Il fanciullo, quando inizia la sua esperienza scolastica, ha già accumulato un patrimonio di valori e di esperienze relative a comportamenti familiari, civici, religiosi, morali e sociali. La scuola, nel corretto uso del suo spazio educativo e nel rispetto di quello della famiglia e delle altre possibilità di esperienze educative, ha il compito di sostenere l’alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell’accettazione e del rispetto dell’altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune. Ciò comporta che gli insegnanti in primo luogo stimolino le energie interiori del fanciullo per promuovere una produttiva riflessione sulle concrete esperienze della vita ed in particolare su quelle concernenti i rapporti umani. In relazione alle complessive finalità educative la scuola deve operare perché il fanciullo: prenda consapevolezza del valore della coerenza tra l’ideale assunto e la sua realizzazione di un impegno anche personale; abbia più ampie occasioni di iniziativa, decisione, responsabilità personale ed autonomia e possa sperimentare progressivamente forme di lavoro di gruppo e di vicendevole aiuto e sostegno, anche per prendere chiara coscienza della differenza fra “solidarietà attiva” con il gruppo e “cedimento passivo” alla pressione di gruppo, tra la capacità di conservare indipendenza di giudizio ed il conformismo, tra il chiedere giustizia ed il farsi giustizia da sé; abbia basilare consapevolezza delle varie forme di “diversità e di emarginazione” allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture; sia sensibile ai problemi della salute e dell’igiene personale, del rispetto dell’ambiente naturale e del corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, della conservazione di strutture e servizi di pubblica utilità (a cominciare da quelle scolastiche), del comportamento stradale, del risparmio energetico; sia progressivamente guidato ad ampliare l’orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea ed al suo processo di integrazione».³²⁸

³²⁸ Programmi didattici per la scuola primaria (D.P.R. n. 104, 12 febbraio 1985, istituto poligrafico e Zecca

L'Educazione alla convivenza civile e democratica risulta avere quindi carattere trasversale e si presenta come strumento di preparazione alla partecipazione attiva di ogni cittadino alle diverse istanze della vita politica ed associativa.

Dalla lettura dei programmi del 1985 si evince che il modello di alunno implicito in tali programmi è “il bambino della ragione”. Il legislatore dimostra di aver recepito, in tutta la sua portata innovativa, gli studi che la psicopedagogia ha fino a quel momento svolto, accogliendo e mettendo al centro della sua riflessione il concetto scientifico di uomo elaborato dalla psicologia genetica di Piaget. Considerando il principio innovatore che i tempi e la successione delle fasi di sviluppo del bambino siano sostanzialmente universali e imm modificabili, assegna all'educazione il compito di preparare l'ambiente adatto alla loro espressione. Il motore dell'intelligenza del bambino è la sua azione, egli deve essere reso protagonista dei propri apprendimenti, piuttosto che fruitore passivo di quanto gli viene presentato. In base ai programmi «la scuola elementare dovrebbe limitarsi a formare scientificamente gli alunni ed essere quindi un'istituzione di carattere essenzialmente istruttivo, perdendo le connotazioni educative con le quali è sorta e che sono state riaffermate nei decreti delegati del 1974, nei quali la scuola viene intesa come una comunità educante, al cui interno interagiscono, con distinte e specifiche competenze, diversi soggetti educanti. [...] è necessario però che le innovazioni scientifiche introdotte nei programmi siano inserite all'interno di un contesto scolastico educativo al cui centro è situato l'alunno, inteso come persona, che, in quanto tale, deve essere educato ed istruito in modo integrale. La conoscenza del *vero* concetto di persona si impone forse alla riflessione pedagogica, la quale non può arrendersi alle conclusioni nichilistiche a cui perviene il pensiero “debole”, ma deve ricercare un pensiero “forte” che, essendo capace di evidenziare chi è l'uomo, può progettare un percorso educativo veramente rispondente all'essere dell'uomo».³²⁹

3.2.3 Educazione alla Convivenza Civile.

«Nel 1995, in Italia, il CNPI, con il documento Educazione civica, democrazia e diritti umani, afferma che al fine di “contrastare ogni forma di individualismo, di razzismo, di

dello Stato, Roma 1985, pp. 5, 7.

³²⁹ M. Moscone, *Antropologia e pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Armando, Roma 1999, pp. 58-59.

massificazione, la scuola deve saper costruire percorsi di educazione alla conoscenza e al rispetto dei diritti di ogni uomo, al dialogo, alla collaborazione, alla giustizia, alla legalità e alla pace”. Si ribadisce, dunque, che la conflittualità trova fondamento nella mancanza di senso civico, nella scarsa attenzione alla giustizia, legalità, partecipazione, convivenza democratica e nella mancanza di senso del bene comune. [...] Nello stesso documento del 1995, il CNPI ribadisce che i valori dell’educazione civica sono fundamentalmente trasversali a tutte le discipline e devono impregnare di senso e di significato tutte le attività scolastiche, con indubbi riflessi anche su quelle extrascolastiche».³³⁰

Il decreto, opera di Luciano Corradini, allora Sottosegretario alla Pubblica Istruzione durante il dicastero Lombardi, ampliava il monte orario relativo all’insegnamento della *Educazione civica e cultura costituzionale* rendendola una disciplina autonoma.

Nel 1996 il Ministro Lombardi, dietro richiesta unanime del CNPI (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione) affidava ad una commissione il compito di ripensare l’insegnamento nella prospettiva degli eventi e dei documenti internazionali. Gli esiti dei lavori di questa commissione si raccolgono nella Direttiva ministeriale n. 58 dell’8 febbraio 1996, che, nei programmi allegati dal titolo *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*, evidenziava la necessità di recuperare i valori specifici della vita sociale, giuridica e politica dell’Italia facendo esplicito riferimento alla Carta costituzionale.³³¹

In una società definita complessa in relazione allo sviluppo della tecnologia, all’espansione esponenziale dei saperi specifici e alla complessità derivante dalla convivenza tra i popoli differenti, gli stimoli e le sollecitazioni a cui l’uomo è sottoposto sono sempre più variegati e mutevoli. Le istituzioni scolastiche devono, se vogliono porsi come autentica comunità educante, divenire luogo di apprendimento, di assunzione di valori, di acquisizione di esperienze utili a gestire le sfide del mondo contemporaneo ridefinendo nuove modalità relazionali utili a garantire giustizia sociale ed economica. In questa prospettiva si attribuisce alla scuola il compito di dare risposte operative, in termini di formazione civica, alla domanda di legalità, democrazia, riconoscimento, promozione e

³³⁰ P. Moliterni, *Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi*, in S.Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., pp. 225-226.

³³¹ La norma non entrò in vigore a causa della *caduta* del Governo Dini. Il successivo ministro Berlinguer dedicò solo una breve circolare finalizzata a rilanciare il documento allegato alla direttiva Lombardi che di fatto non venne mai ripresa negli anni successivi.

rispetto dei diritti umani, pace, tolleranza, libertà, dignità, eguaglianza e solidarietà a livello locale, nazionale e internazionale.

La legge di riforma degli ordinamenti scolastici n. 53 del 28 marzo 2003 contenente “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 Aprile 2003³³² e i successivi decreti di attuazione³³³ definiscono la scuola come comunità di relazioni significative e le affidano il compito di educare ai fondamenti della *convivenza civile*.³³⁴

In questo contesto il termine *civile* rimanda ad un ambito concettuale più ampio di quello identificato dai termini *statale* e *legale*, rimanda all’ «orizzonte dei diritti umani, che ha a

³³² Con la legge 28 marzo 2003 n. 53, il Parlamento ha delegato il Governo di introdurre, entro il termine di 24 mesi dalla sua entrata in vigore, una disciplina diretta a riformare integralmente la scuola dell’obbligo. Obiettivo della legge n. 53/2003 è garantire a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nel primo ciclo del sistema dell’istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) e nel secondo ciclo (licei e istruzione e formazione professionale) e si propone lo scopo di risolvere il problema della dispersione scolastica e formativa e di guidare i giovani verso una scelta professionale nell’espletamento del diritto-dovere di istruzione e/o formazione.

³³³ Il 19 febbraio 2004 è stato approvato il primo decreto attuativo della legge n. 53 del 28 marzo 2003, il decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 concernente la Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’art. 1 della legge 28 marzo 2003 n. 53 pubblicato nel supplemento ordinario n. 31 alla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004. Con questo decreto, entrato in vigore il 3 marzo 2004, la riforma della scuola parte ufficialmente con l’inizio del nuovo anno scolastico nelle cinque classi della scuola primaria e nella prima classe della scuola secondaria di primo grado. In allegato al decreto sono state pubblicate le indicazioni nazionali dei piani di studio della scuola dell’Infanzia, della scuola Primaria, della scuola scuola Secondaria di 1° grado e il profilo finale dello studente. Il 19 novembre 2004 è stato approvato il Decreto Legislativo n. 286 concernente l’Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché il riordino dell’Invalsi, Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell’istruzione, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.282 del 1-12-2004; entrata in vigore il 16-12-2004. Il 15 aprile 2005 è stato approvato il Decreto Legislativo n. 76 concernente la Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all’istruzione e alla formazione, a norma dell’articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 103 del 5 maggio 2005. Lo stesso anno è stato pubblicato il Decreto Legislativo n. 77 del 15 aprile 2005, concernente l’Alternanza scuola-lavoro; Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 103 del 5 maggio 2005 il decreto legislativo attuativo della legge 53/2003, disciplina l’alternanza scuola-lavoro “come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell’istruzione e della formazione professionale per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l’acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro”. Il Decreto Legislativo del 17 ottobre 2005, n. 227 riguarda la Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell’accesso all’insegnamento, a norma dell’ Art. 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53 venne pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 257 del 4 novembre 2005.

³³⁴ La legge n. 53/2003, stabilisce che la scuola dell’infanzia deve concorrere all’educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale, promuovendo le potenzialità di relazione ed autonomia, creatività ed apprendimento. La scuola primaria, secondo la legge, ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, inclusa l’alfabetizzazione di almeno una lingua dell’Unione Europea, di porre le basi per l’utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio. Gli obiettivi specifici del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione sono invece lo sviluppo nell’alunno di una autonoma capacità di giudizio e della responsabilità personale e sociale.

che fare anche con l'etica e con la buona educazione ("etichetta"), è quello di un'umanità che precede e orienta il momento politico e quello giuridico».³³⁵

L'impianto complessivo della riforma intende perseguire la finalità dell'educazione della persona nella sua globalità, nella totalità delle dimensioni che concernono il *sapere*, il *saper fare* e il *saper essere*. All'art. 2, c. 1, lettere a e b, la riforma prevedeva che, nel riconoscimento dell'educazione come processo permanente, qualsiasi forma di apprendimento deve promuovere l'«inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea» e che ciò deve avvenire promuovendo «il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea».³³⁶

L'educazione ai valori della democrazia, della solidarietà, della giustizia e della pace, il rifiuto di ogni violenza e intolleranza, trovano sintesi all'interno della dimensione educativa attribuita alla *Convivenza civile* i cui contenuti sono trasversali a tutte le discipline con la finalità di favorire lo sviluppo armonico dello studente, recuperando e valorizzando, accanto all'apprendimento formale, quello informale e non formale.

«L'Educazione alla convivenza civile non viene proposta come una semplice articolazione del Profilo educativo culturale e professionale, ma è l'ordito che dovrebbe dare unitarietà all'intero sistema. Non è altresì una disciplina, ma le attraversa tutte ed è da esse contenuta.

³³⁵ L. Corradini, *La costituzione nella scuola*, cit., p. 91.

³³⁶ I documenti della Riforma sono caratterizzati da "tre principi paidetici" che testimoniano il loro richiamo alla dimensione europea ed internazionale. «Il primo di questi principi paidetici è il fondamento personalistico dell'educazione e della società. La convinzione è che non è la società a fare ontologicamente la persona, ma il contrario. [...] Il secondo principio della *paideia* educativa storicamente elaborata dalla cultura europea e assunto ad ulteriore organizzatore unitario delle proposte educative e didattiche contenute nei documenti della riforma per l'educazione dei giovani in generale e per l'educazione all'apertura soprannazionale in particolare è il superamento dell'identificazione tra "persona umana" ed "individuo". [...] Il terzo principio della *paideia* educativa storicamente elaborata dalla cultura e civiltà europea, programmaticamente adottato nei documenti della riforma per poter affrontare senza problemi le sfide della relazione locale-globale, riguarda il valore dell'integralità inerente in più sensi la persona umana e le sue manifestazioni. [...] Non è per caso, dunque, ma proprio per aderire a queste consapevolezze tipiche, maturate nella *paideia* educativa europea ispirata alla tradizione classica ed ebraico-cristiana, che, nei documenti della riforma e, in particolare, nelle Indicazioni nazionali per piani di studio personalizzati per le scuole del primo e del secondo ciclo, si insite sul valore dell'ologrammaticità dell'insegnamento e dell'apprendimento, potremmo dire, per rimanere nella simmetria espressa dai due termini, della cultura e della persona». G. Bertagna, *La dimensione europea e internazionale nei documenti della riforma della scuola italiana*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., pp. 190-202.

L'impianto unitario a ologramma della riforma accentua la trasversalità della Educazione alla convivenza civile, che "adopera sia le discipline sia le altre attività educative".³³⁷

L'architettura dell'*Educazione alla cittadinanza* delineata nel precedente testo programmatico Berlinguer-De Mauro è quindi sostituita con quella dell' *Educazione alla Convivenza Civile*; il cambiamento terminologico testimonia chiaramente l'intenzione del legislatore di ampliare l'orizzonte concettuale dei termini educazione alla cittadinanza o educazione civica oltre i limiti giuridici e formali, «Negli intenti degli estensori delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio, diffusi nel 2004³³⁸, l'Educazione alla convivenza civile coprirebbe un campo più largo di quello della cittadinanza poiché riguarderebbe tutti, anche coloro che non godono di cittadinanza formale. Quest'ultima, come è noto, definisce l'insieme dei diritti e doveri riguardanti il cittadino. In tal modo, tuttavia, si rischierebbe di formulare un'idea restrittiva di cittadinanza, limitata soltanto al suo significato giuridico-politico, che indica lo status giuridico legato alla nazionalità. In realtà, è possibile anche un'altra interpretazione – propriamente pedagogica e più estensiva – del concetto di cittadinanza, da intendersi come senso di appartenenza, possibilità di fruire di diritti e doveri non solo legati allo stato-nazione: in questo senso, si può usare il termine "cittadinanza" soprattutto in prospettiva pedagogica, per indicare la piena appartenenza ad una collettività, mentre si indica come "educazione alla cittadinanza" il percorso educativo e formativo che occorre intraprendere per realizzarla. Ciò riguarda, in questo senso, tutti i membri della comunità, anche chi, come il bambino, non possiede ancora gli strumenti culturali per partecipare attivamente. Tutti, infatti, sono associati ad una *civitas* comune che oggi, inoltre, va al di là dei confini della nazione». ³³⁹

In una società multietnica e multiculturale, è necessario dunque andare oltre il concetto di cittadinanza per recuperare nuovi significati al senso dell'armonia, della non divisione, della comprensione, dell'appartenenza in un mondo ormai senza confini ove la convivenza diviene il segno distintivo della cittadinanza «non misurata sul possesso di un documento, ma sulla maturazione del sentimento dell'essere nel mondo come persona umana, dissimile

³³⁷ M. Santerini, *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, cit., pp. 38-39.

³³⁸ Si ritiene importante precisare che le Indicazioni Nazionali (Allegato A e B, decreto legislativo 59/2004) sono state accolte dalle amministrazioni periferiche solo con funzione orientativa. Ciascuna Istituzione scolastica infatti, sulla base del DPR 275/99 che ne sanciva l'autonomia anche sul piano della sperimentazione didattica e della flessibilità curricolare (art. 11), ha ritenuto di gestire questa disciplina secondo specifiche esigenze formative locali. Nella scuola secondaria di secondo grado, oltretutto, la riforma non è mai entrata in vigore, con la conseguenza che nei diversi ordini di scuola, in quegli anni, vi si ritrovavano attuate normative differenti in tema di educazione dell'uomo e del cittadino.

³³⁹ *Ivi*, p. 36-37.

e simile. Dissimile a qualsiasi altra persona culturalmente definita, e simile a qualunque altra persona per dignità umana».³⁴⁰ L'educazione alla convivenza civile dunque rinnova il tradizionale concetto di *educazione civica* e quello di *educazione alla cittadinanza*, concepiti prevalentemente come formazione del cittadino, e attribuisce particolare importanza alla dimensione dell'interiorità e alle relazioni interpersonali riconoscendo l'importanza della dimensione etica e morale nella condotta umana, e riaffermando che l'educazione deve condurre alla progressiva consapevolezza di tale dimensione in ogni alunno. Con l'Educazione alla convivenza civile si intende quindi porre maggiore attenzione «al bene comune; è come dire che i comportamenti civili devono mirare oltre ed avere come obiettivo prioritario la costruzione di processi di convivenza (cum-vivere) sociale e civile, con comportamenti protesi sempre verso l'altro».³⁴¹ L'educazione alla convivenza civile così intesa non può esser considerata alla stregua di una disciplina ma riguarda l'intero sistema formativo ove si intrecciano implicito ed esplicito, intenzionale e non.

Il *Profilo Educativo, Culturale e Professionale* (PECUP) dello studente alla fine del primo ciclo³⁴² dedica alla Convivenza civile un apposito paragrafo in cui si afferma che «Alla fine del primo ciclo, grazie alla maturazione della propria identità e delle competenze culturali, il ragazzo è consapevole di essere titolare di diritti, ma anche di essere soggetto a doveri per lo sviluppo qualitativo della convivenza civile [...] riflette sui propri diritti-doveri di cittadino all'interno di un gruppo di persone che condividono le regole comuni del vivere insieme».

Già a partire dalla scuola primaria, si sollecita dunque il bambino ad elaborare uno specifico progetto di vita in armonia con i principi di giustizia, uguaglianza e integrazione sociale. Gli obiettivi formativi riguardanti il primo ciclo di istruzione riguardano: il riconoscimento di sé attraverso il confronto con l'altro, coetaneo e/o adulto; la formulazione di risposte personali ai problemi esistenziali, morali, politici e sociali; la maturazione di senso critico attraverso il dialogo, ovvero attraverso l'ascolto, il rispetto, la tolleranza, la cooperazione e la solidarietà nei confronti dei soggetti percepiti come "diversi".³⁴³ Alla fine del secondo ciclo, secondo le Indicazioni Nazionali, il giovane

³⁴⁰ S. Chistolini, *Albori di convivenza nella società dei talenti*, in: S.Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., p. 27.

³⁴¹ P. Moliterni, *Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi*, cit., p. 228.

³⁴² Allegato D del decreto legislativo n. 59 del 2004.

³⁴³ Il Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, contenente Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n.

dovrebbe aver maturato uno specifico progetto di vita e aver riconosciuto la propria collocazione nel mondo. Dal punto di vista specificamente civico, il giovane in questa fase deve *saper*: comprendere il valore etico e giuridico delle leggi; conoscere la storia evolutiva dei diritti umani nel Mondo; riflettere sul principio-diritto di libertà religiosa; prendere atto della realtà multiculturale e assumere l'impegno interculturale; avere consapevolezza delle problematiche economico-politiche soggiacenti al fenomeno migratorio; riconoscere le diversità culturali; riconoscere e superare stereotipi e pregiudizi. Gli aspetti principali dell'educazione alla convivenza civile, relativamente alle scuole medie superiori, sono chiariti nel Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 contenente Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (GU Serie Generale n.257 del 4-11-2005 - Suppl. Ordinario n. 175), entrato in vigore il 19 novembre 2005.

L' Art. 1 comma 3 definisce che «Nel secondo ciclo del sistema educativo si persegue la formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea». Il comma 5 chiarisce ulteriormente che «I percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione sono di pari dignità e si propongono il fine comune di promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di incrementare l'autonoma capacità di

53 (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31) al Capo III, Art. 5 chiarisce che le Finalità della scuola primaria riguardano la capacità di «accogliere e valorizzare le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile». Al Capo IV, relativo alla Scuola secondaria di primo grado, nell'Art. 9 si definiscono le Finalità della scuola secondaria di primo grado e si chiarisce che essa «è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e al rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione».

giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche l'acquisizione delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità, delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese, secondo il profilo educativo, culturale e professionale di cui all'allegato A. Essi assicurano gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita». ³⁴⁴ Il Profilo elaborato mette in luce come, indipendentemente dai percorsi di istruzione e di formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari, il *sapere*, e le abilità operative apprese, il *fare consapevole*, nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute, l'*agire*, siano la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale. L'alunno dovrà saper orientarsi consapevolmente nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili; cogliere la dimensione morale di ogni scelta e interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni; sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di

³⁴⁴ Nella Premessa dell' Allegato A (Art. 1 comma 5) , Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione si determina che: «Il secondo ciclo si compone del sistema dei Licei e del sistema degli Istituti dell'istruzione e della formazione professionale. Esso, come recita la legge 28 marzo 2003, n. 53, legge delega, è finalizzato: a) alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani; b) allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio; c) all'esercizio della responsabilità personale e sociale. A questo scopo, esso impiega in maniera organizzata e sistematica la riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire. L'istruzione e la formazione che i giovani incontrano nel secondo ciclo, al pari di quella già maturata nel primo ciclo, è finalizzata al processo educativo della crescita e della valorizzazione della persona umana, mediante l'interiorizzazione e l'elaborazione critica delle conoscenze disciplinari e interdisciplinari (*sapere*), l'acquisizione delle abilità tecniche e professionali (*fare consapevole*) e la valorizzazione dei comportamenti personali e sociali (*agire*) stabiliti dal presente Profilo». Le Finalità del secondo ciclo sono dunque: «a) Crescita educativa, culturale e professionale dei giovani. Questa finalità implica la scoperta del nesso tra i saperi e il sapere e il passaggio dalle prestazioni (o mansioni) alle competenze. Compito specifico del secondo ciclo, in questo senso, è trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni e di fini; allo stesso modo, trasformare le prestazioni professionali in competenze, termine con il quale si indica l'impiego consapevole e creativo - nel più ampio contesto del lavoro e della vita individuale e sociale - di conoscenze organicamente strutturate e di abilità riferibili a uno specifico campo professionale. L'educazione, anche nelle sue manifestazioni di istruzione scolastica e di istruzione e formazione professionale, si configura, quindi, come l'incontro fra un patrimonio di conoscenze e di abilità e l'autonoma elaborazione che ogni giovane è chiamato a dare per la propria realizzazione e per il progresso materiale e spirituale della società. b) Sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio. Questa finalità si concretizza in metodo di studio, spirito di esplorazione e di indagine, capacità intuitiva, percezione estetica, memoria, procedimenti argomentativi e dimostrativi, consapevolezza e responsabilità morale, elaborazione di progetti e risoluzione di problemi, che, nella loro complessità, rifuggono da riduzionismi. c) Esercizio della responsabilità personale e sociale. Questa finalità pone lo studente nella condizione di decidere consapevolmente le proprie azioni in rapporto a sé e al mondo civile, sociale, economico, religioso di cui fa parte e all'interno del quale vive; di gestirsi in autonomia; di «prendere posizione» e di «farsi carico» delle conseguenze delle proprie scelte. In questo senso, tale finalità è anche impegno nel rispetto e nella crescita delle istituzioni (la famiglia, le imprese, gli enti territoriali, i servizi pubblici, le iniziative di volontariato, cooperazione e sindacato, le strutture della partecipazione democratica, gli stati nazionali, gli organismi sovranazionali) che possono aiutarlo ad ottimizzare le scelte personali in funzione del bene comune».

confronto; elaborare, esprimere e argomentare le proprie opinioni, idee e valutazioni e possedere i linguaggi necessari per l'interlocuzione culturale con gli altri; porsi in modo attivo e critico di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni esterne; collaborare, cooperare con gli altri e contribuire al buon andamento della vita familiare e scolastica; rispettare le funzioni e le regole della vita sociale e istituzionale; giungere al pieno esercizio dei diritti politici in maniera consapevole attraverso un dialogo critico, diretto e costante con gli adulti e con le istituzioni; conoscere l'organizzazione costituzionale ed amministrativa del nostro Paese per rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici a livello territoriale e nazionale; conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali; essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica; esercitare correttamente le modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali; partecipare al dibattito culturale; cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate; prendere coscienza delle situazioni e delle forme del disagio giovanile ed adulto nella società contemporanea e comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale; rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo e migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità; adottare i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo.

Il senso ultimo dell'Educazione alla convivenza civile è fornire gli strumenti e le prospettive intellettuali per iniziare un percorso da proseguire poi autonomamente, in tale processo le attività scolastiche non devono essere considerate uniche e risolutive ma devono contribuire a far acquisire strumenti utili per sviluppare competenze e abilità che orienteranno l'alunno nella complessità del presente.

Nelle Indicazioni Nazionali gli obiettivi specifici di apprendimento sono articolati per discipline e raggruppati in educazioni che confluiscono negli ambiti oggettivo-istituzionale e soggettivo-esistenziale e richiamano le fondamentali polarità della persona: l'io, gli altri e il mondo. Nello specifico, la salute, l'alimentazione e l'affettività si rivolgono al rapporto che ciascuno ha con se stesso; la cittadinanza, la sicurezza stradale e l'ambiente si rivolgono al rapporto che ciascuno ha con gli altri e col mondo. Queste discipline trovano tutte sintesi nella educazione alla convivenza civile che rappresenta una

sorta di “contenitore” che comprende le virtù private e pubbliche, da stimolare negli alunni.

Le competenze da acquisire previste dalla convivenza civile costituiscono di fatto atteggiamenti e abitudini di condotta, governate da motivazioni interiorizzate e da orientamenti valoriali e sottoposte al costante vaglio critico della coscienza individuale. L'*educazione alla cittadinanza* è la prima delle sei educazioni poste come specificazioni dell'educazione alla convivenza civile, è pensata come un ambito educativo-scolastico meta-disciplinare. Essa differisce dall'Educazione Civica in quanto ricopre un'estensione denotativa molto più ampia, sia dal punto di vista degli obiettivi sia da quello dei contenuti. Dal punto di vista degli obiettivi, l'educazione civica è finalizzata alla acquisizione delle conoscenze essenziali riguardanti l'ordinamento politico-istituzionale dello stato. L'Educazione alla Cittadinanza è invece centrata sulla formazione e sull'esercizio di *competenze* che risultano legate non soltanto al conseguimento da parte del cittadino della piena consapevolezza dei propri diritti e doveri, ma soprattutto alla sua partecipazione attiva alla vita politica e sociale. Anche dal punto di vista dei contenuti l'Educazione alla Cittadinanza aspira a ricoprire un'area più vasta rispetto a quella tradizionalmente ricoperta dall'Educazione Civica. Quest'ultima, infatti, si incentra essenzialmente sulla conoscenza del sistema politico e delle istituzioni; l'Educazione alla cittadinanza intende veicolare l'acquisizione di conoscenze relative all'organizzazione della società, al funzionamento dei sistemi economici e politico-istituzionali, nonché dei diversi aspetti della vita civile al fine di promuovere lo sviluppo della coscienza etico-civile dell'uomo.³⁴⁵

Gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimandare al tutto.³⁴⁶

³⁴⁵ E. Lastrucci, *I saperi della cittadinanza*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., pp. 54-55.

³⁴⁶ Nell'Allegato B (art. 2 comma 3) Del Decreto Legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005, in ordine alla definizione di discipline ed educazioni si chiarisce che non bisogna trascurare tre consapevolezze: «La prima avverte che l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L'ordine epistemologico vale per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace. L'ordine di svolgimento psicologico e didattico vale, invece, per gli allievi ed è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti, ed entra in gioco quando si passa dagli

Il principio dell'ologrammaticità dal punto di vista didattico rappresenta la condizione necessaria perché diverse educazioni risultino funzionali a promuovere l'agire responsabile; dal punto di vista educativo rappresenta l'attuazione del principio della personalizzazione dei processi di apprendimento-insegnamento, dal punto di vista etico-morale evidenzia infine il legame inscindibile che vige tra l'esercizio dell'etica e della morale personali e l'esercizio dell'etica e della morale comunitarie.³⁴⁷ Il nucleo dell'Educazione alla Convivenza civile consiste quindi nella massima valorizzazione della «capacità di ciascun essere umano, che poi deve diventare competenza di ogni persona non solo di distinguere il “bene dal male” personale e sociale, e di giustificare con ragioni pertinenti questa distinzione, ma anche di “agire effettivamente il bene ed evitare il male” che fonderebbe, quindi, in tutti i sensi, come causa, la civiltà umana, e il suo complesso manifestarsi sul piano culturale, sociale, economico, espressivo, tecnico-manuale [...]».³⁴⁸

Per poter comprendere appieno la specificità della riforma Moratti occorre precisare che essa si fonda sul concetto di persona e personalizzazione e, pertanto, rappresenta un cambiamento significativo rispetto alla struttura epistemologica e all'antropologia su cui si fondavano il D.P.R. del 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*; pubblicata nel S.O. alla G. U. 29 marzo 1985, n. 76., e la Legge n. 30 del 10 febbraio 2000, *Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 44 il 23 febbraio 2000.

obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi. [...] La seconda consapevolezza ricorda che gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, chiusi in se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare. E dentro, o dietro, le “educazioni” che scandiscono l'educazione alla Convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla Convivenza civile e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata. La terza consapevolezza riguarda, quindi, il significato e la funzione da attribuire alle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento. Esse hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i livelli essenziali di prestazione (intesi qui nel senso di standard di prestazione del servizio) che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai ragazzi la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale». Per ragioni di correttezza si anticipa che questo Allegato è stato abrogato, a decorrere dal 16 giugno 2010, dall'art. 15, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89.

³⁴⁷ E. Scaglia, *Il paradigma dell'educazione alla convivenza civile nei documenti della riforma Moratti (2001-2006): ragioni pedagogiche, antropologiche, etiche e di filosofia politica*, «Cqia Rivista. Formazione persona lavoro» Anno 2, numero 4-febbraio 2012, pp. 78-95.

³⁴⁸ G. Bertagna, *Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile*, «Annali dell'Istruzione», n. 4, a. V, 2005, p. XV.

«Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile; valorizzare le identità personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda. Personalizzare significa diffidare della tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi. Non lo è perché, in questo caso, si continua a presupporre una concezione “oggettualistica” e “digestiva” della formazione, quasi esistesse un fine esterno alla persona a cui essa deve adattarsi e che, quindi, vale più della persona che lo deve raggiungere; e, soprattutto, quasi esistesse una “stessa cosa”, nel nostro caso una serie di conoscenze e di abilità prestabilite a livello nazionale, che avrebbe in sé una consistenza valoriale indipendente dalle condizioni di contesto, di processo e di relazione che la rendono apprezzabile, per cui essa andrebbe comunque “deglutita” nelle forme e nei modi stabiliti a priori».³⁴⁹ La prospettiva pedagogica di carattere personalistico non si *accontenta* di istruire le nuove generazioni ai diritti e ai doveri della buona cittadinanza ma richiede una costante testimonianza declinabile nei termini di *agir bene in situazione*. Nella prefigurazione dei piani di studio personalizzati non si dovrà dunque partire dall’ottica disciplinare, ma chiedersi quali problemi di Convivenza Civile concretamente vivono gli allievi e quali conoscenze e abilità sono loro necessarie per assumere comportamenti coerenti ed adeguati.

Le premesse epistemologiche ed antropologiche della Legge 53/2003 implicano quindi la necessità di superare una concezione “centralistica e autoritaria” dello Stato per accogliere e favorire una concezione “orizzontale e sussidiaria” che attribuisce priorità ontologica alla persona sul cittadino.³⁵⁰ Se è vero che la democrazia è «quella prassi esistenziale che assicura identità e riconoscibilità umana ai rapporti sociali e politici», bisogna tener conto che «la persona umana viene prima del cittadino».³⁵¹ Per questo, non è sufficiente avere conoscenze relative a norme, principi e valori se non si testimoniano con la propria vita; l’educazione alla convivenza civile dovrà dunque essere una materia trans educativa, relazionale, fondata sui bisogni vitali, d’ordine materiale e spirituale, delle persone e dei

³⁴⁹ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., p. 103.

³⁵⁰ G. Bertagna, *Scuola della convivenza civile o della cittadinanza?*, «Nuova Secondaria», n. 2, a. XXVI, 2008, p. 15.

³⁵¹ A. Papisca, *Nuovi orizzonti per la democrazia*, in: AA.VV., *L’educazione civica nella scuola media*, La Scuola, Brescia 1989, pp. 116-120.

popoli e promotrice di partecipazione democratica di tutti i cittadini alla vita locale, regionale, nazionale e internazionale della famiglia umana, nel contesto di una legalità sentita da tutti come dovere primario di convivenza civica.

3.2.4 Cittadinanza e Costituzione.

Nei primissimi anni del XXI secolo in Italia si avvia un progetto di ammodernamento dei sistemi di istruzione e di formazione professionale finalizzato a collocare la scuola e l'università nel contesto europeo con un ruolo di rinnovato protagonismo.

Durante la XV Legislatura il ministro Fioroni con D.m. del 31 luglio 2007 e successiva direttiva ministeriale n. 68 del 3 agosto 2007, emana le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*. Rispetto alle precedenti Indicazioni assistiamo ad un cambiamento di rotta, il provvedimento del nuovo ministro proietta l'azione didattica verso la centralità, la verticalità e la gradualità del curricolo modificando di fatto l'impianto pedagogico-didattico delle *Indicazioni Nazionali* emanate attraverso i disposti della legge delega n. 53/2003.

Le nuove indicazioni segnano un significativo cambiamento rispetto alle ipotesi di riforma precedenti, «manca ogni riferimento al *Pecup*, agli *Obiettivi generali del processo formativo* di cui parla l'art. 8 del Dpr. 275/99 (per la verità c'è un fugace accenno che non ha seguito), agli *Obiettivi formativi* di cui parla l'art. 13 dello stesso Dpr, alle *Unità di apprendimento*, ai *Piani di studio personalizzati*, al *portfolio*, al *tutor*, alle discipline *facoltative opzionali*, al *monte ore su base annuale*; persino agli *obiettivi specifici di apprendimento* dell'art. 8 del Dpr. 275/99 che sono diventati semplicemente gli “obiettivi di apprendimento [...] Sul piano dei principi culturali e pedagogici spariscono, in particolare, il principio dell'ologramma (che lascia il posto, coerentemente, a una meno problematica “unitarietà del sapere”, quello della sussidiarietà (che lascia il posto alla collaborazione con i genitori e ad un lavoro “sui” genitori piuttosto che “con” i genitori) e il reticolo concettuale delle capacità, conoscenze, abilità e competenze».³⁵² La diversa impostazione risulta evidente nella Direttiva Ministeriale, Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità del 16 ottobre 2006, cui ha fatto seguito nel 2007 il documento di revisione delle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo

³⁵² G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., p. 344.

ciclo dell'istruzione, dal titolo: Cultura, scuola e persona. Il provvedimento prende consapevolezza dell'emergere di nuovi bisogni e fa sua la necessità di progettazione nata e sviluppatasi sul territorio nazionale; già dal titolo del primo capitolo possiamo cogliere che viene attribuita una sorta di priorità alla *cultura* (primo termine della triade) rispetto alla *persona*.³⁵³ Nella Direttiva viene fatto esplicito riferimento ai *saperi* della legalità da inserire entro una proposta di collegamento sinergico fra realtà educative differenti (famiglia scuola, università, centri di aggregazione giovanile), al fine di promuovere in modo capillare i valori democratico-costituzionali nelle pratiche di partecipazione a livello scolastico ed extrascolastico. Nel secondo documento citato, il Ministro pone enfasi sulla dimensione pluralistica e multiculturale della scuola italiana, la quale necessita di entrare attivamente a far parte di quel progetto di costruzione dell'Europa e del mondo che va dipanandosi nelle dinamiche educative istituzionali».³⁵⁴

Con il Decreto ministeriale n. 139, 22 agosto 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* il Ministro determina i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, necessari per realizzare il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni, per favorire il successo formativo e prevenire e contrastare la dispersione scolastica. Nell'allegato 2 del Decreto n. 139/2007, sono esplicitate le otto competenze chiave di cittadinanza che ogni cittadino dovrebbe possedere al termine del percorso formativo.³⁵⁵ Tali competenze sono in linea con le competenze chiave individuate

³⁵³ Nella logica delle precedenti Indicazioni l'ordine della triade Cultura-scuola-persona appariva in ordine inverso.

³⁵⁴ I. Di Dedda, *Diventare cittadini tra famiglia, scuola e comunità locale*, in L. Caimi (a cura di), *Cittadini in crescita. Tra famiglia, scuola e comunità locale*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 120-121.

³⁵⁵ Le competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria sono: 1) Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro. 2) Progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti. 3) Comunicare o comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) o rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). 4) Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri. 5) Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità. 6) Risolvere problemi: affrontare

dall'Unione Europea ed esplicitate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, del 18 dicembre 2006³⁵⁶, ossia quelle competenze «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Le otto competenze chiave di cittadinanza, declinate nei quattro assi culturali, sono considerate necessarie per il pieno sviluppo della persona e per attivare una positiva interazione con la realtà naturale e sociale; la costruzione delle competenze, infatti, è un processo che non riguarda la sola istruzione, ma che deve coinvolgere anche l'educazione non-formale e informale, in un processo che si realizza lungo l'intero arco della vita.³⁵⁷

Dal punto di vista educativo questa impostazione determina la valorizzazione dell'esperienza diretta degli studenti e dell'esercizio dei diritti/doveri di cittadinanza e la conseguente necessità che le scuole si caratterizzino come ambienti di apprendimento democratici. Alla costruzione delle competenze di cittadinanza, concorrono infatti non soltanto le diverse discipline che fanno parte del curriculum, ma anche l'insieme delle esperienze vissute dagli studenti all'interno della scuola.

situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline. 7) Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica. 8) Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

³⁵⁶ La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente riserva particolare attenzione alle competenze sociali e civiche, che «includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario». La competenza civica si fonda sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicate dalle istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo responsabile ed efficace nella sfera pubblica al fine di risolvere i problemi che riguardano la collettività. La competenza sociale, invece, è collegata al benessere personale e sociale e richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimale. Fondamento di questa competenza è la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza e di esprimere e comprendere diversi punti di vista.

³⁵⁷ «Se è vero, dunque, che l'uomo deve entrare a contatto con la cultura, con la società, con la vita politica ed economica del suo tempo, se è vero, ancora, che deve acquisire un *habitus* mentale che lo disponga ad una socializzazione dinamica ed aperta, ad una relazione di continuo interscambio con la propria comunità, ad un'esistenza fatta di partecipazione attiva e di scelte condivise e socializzate, allora è necessaria una formazione che tenga presente questa finalità per tutto il corso della vita». L. Ariemma, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, in E. Corbi, F. M. Sirignano (a cura di), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, cit., p. 87.

«La novità culturale e politica delle nuove Indicazioni, pur nella continuità e discontinuità rispetto al passato [...] sta nel *punto di vista* adottato dalla Commissione per la interpretazione dell'uomo, della sua formazione e della società»³⁵⁸ Analizzando il testo possiamo notare che vengono chiaramente distinti: la persona, il cittadino e l'uomo; tali termini vengono ad assumere un significato completamente diverso da quello che assumevano nell'ottica della impostazione personalistica che caratterizzava la Riforma Moratti. Nelle indicazioni del ministro Fioroni, infatti, il percorso di realizzazione della *persona* si identifica con la formazione del cittadino consapevole e responsabile. «La persona sarebbe, a loro avviso, il risvolto privato di ciascuno [...] La persona (individuo), però, grazie alla scuola, anzi grazie “al sistema educativo”, sarebbe chiamata, secondo gli estensori, a diventare “cittadino”, cioè a superare la proprio auto centratura e a condividere “quei valori che fanno sentire i membri di una società come parte di una comunità vera e propria”, attraverso “la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente”. Dal risvolto privato della persona-individuo si passa, perciò, a quello pubblico nazionale della persona-individuo, diventata cittadino. Se la persona (individuo) è il luogo anche delle pulsioni e dei desideri meno nobili ed elevati legati alla soggettività, al cittadino apparterrebbero, invece, le scelte mature, razionali di ciascuno, la “diffusa convivialità relazionale”, l'imparare ad “essere”, l'apprendere le “nostre tradizioni e memorie nazionali”. Il cittadino “civilizzerebbe” insomma le parti ancora individualisticamente “selvagge” della persona».³⁵⁹

Durante la XVI legislatura, il ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Mariastella Gelmini, nell'ottica della razionalizzazione della spesa pubblica, tenta di armonizzare le precedenti riforme attuate dai ministri che l'avevano preceduta mediando tra le scelte ordinamentali e programmatiche del ministro Fioroni e l'assetto pedagogico immaginato dal ministro Moratti fondato sulla personalizzazione.

Con la manovra finanziaria estiva, D.L. n. 112 del 25 giugno 2008 convertita nella Legge n. 133 il 6 agosto 2008, all'articolo 64 si determinano le nuove Disposizioni programmatiche in materia di organizzazione scolastica che comportano una revisione

³⁵⁸ G. Dominici, *Verso una nuova scuola di base: cultura e competenze contro le moderne disuguaglianze*, in *Nuove Indicazioni per il curricolo. La prova sul campo*, Anicia, Roma 2008, p. 20.

³⁵⁹ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 346-347.

complessiva dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico nell'ottica della razionalizzazione e semplificazione.³⁶⁰

Nel Disegno di legge approvato dal Consiglio dei Ministri l'1 agosto 2008, è stato proposto, nell'ambito degli insegnamenti storico-geografici e storico-sociali, l'inserimento, nel curriculum del primo e del secondo ciclo di istruzione, di una specifica disciplina denominata *Cittadinanza e Costituzione*, con un monte ore annuale di trentatré ore e il cui apprendimento andasse soggetto a valutazione specifica.

Nel successivo Decreto legge n. 137 recante Disposizioni in materia di istruzione e università, emanato dal Presidente della Repubblica l'1 settembre 2008 e nella Legge 169 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge 1 settembre 2008, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 256 del 31 ottobre 2008, non si propone più l'introduzione di una nuova materia ma ci si riferisce a generiche iniziative di sperimentazione e di sostegno alle scuole e agli insegnanti.³⁶¹ Con la circolare ministeriale n. 100 dell'11 dicembre 2008 le scuole

³⁶⁰ I provvedimenti normativi emanati a firma del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in attuazione alle indicazioni programmatiche sono: il D.L. 1 settembre 2008, n. 137 conv. con modif. in L. 30 ottobre 2008, n.69 recante *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università* che detta all'art. 4 le disposizioni di attuazione degli obiettivi di razionalizzazione e determina le modalità di valutazione del rendimento degli alunni (esplicitate nel D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122); D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81 recante *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola per tutti gli ordini e gradi di istruzione*; D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89 recante *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*; D.L. 25 settembre 2009, n.134 conv. con modif. in L. 24 novembre 2009, n. 167 recante *Disposizioni urgenti per garantire la continuità del servizio scolastico ed educativo per l'anno 2009/2010* (c.d. decreto salvaprecari); D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89 *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei* a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 122, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 che distingue i licei in artistico, classico, linguistico, musicale coreutico, scientifico, delle scienze umane; D.P.R. 15 marzo 2010 n. 87 *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 122, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133; D.P.R. 15. 03. 2010, n. 88 *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici* a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 122, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. Nell'organizzazione dei percorsi di apprendimento la normativa deriva le linee guida sia dalle Raccomandazioni del Parlamento Europeo (nello specifico dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa del 18 dicembre 2006 sulle "Competenze chiave sull' "apprendimento permanente" e la Raccomandazione del 23 aprile 2008 sull'EQF) sia dal Quadro europeo delle qualifiche per l' "apprendimento permanente" (EQF), interessato a certificare i risultati di apprendimento piuttosto che la durata del corso di studi, con l'esplicita finalità di favorire la mobilità nell'U.E. Per attuare gli impegni di Lisbona 2000, la riforma dei tecnici e professionali sottolinea le quattro priorità strategiche per il settore dell'istruzione e della formazione del 2020: formazione permanente e mobilità, qualità ed efficienza, equità e cittadinanza attiva, innovazione, creatività ed imprenditorialità.

³⁶¹ Nel D.L. n. 137/2008 e nella sua conversione in legge del 30 ottobre 2008 n. 169, vengono meno le indicazioni relative al monte ore della disciplina e si omettono indicazioni specifiche riguardo i contenuti didattici. La sperimentazione della disciplina, di conseguenza, non è stata univoca: alcune scuole, in virtù dell'autonomia, hanno stipulato protocolli d'intesa con enti che hanno offerto, in orario extrascolastico, percorsi conoscitivi sulla Costituzione; altre scuole, hanno dato vita ad iniziative interne di sensibilizzazione e di formazione che sembrano richiamare gli assi educativi della educazione alla convivenza civile. Cfr.: L.

vengono invitate a inserire alcuni argomenti significativi relativi ai principi e ai valori della Costituzione, nonché le norme legate all'esercizio attivo e responsabile della cittadinanza, nella programmazione di tali aree. Con un successivo Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione del 4 marzo 2009 il Miur ha indicato i Nuclei tematici e gli obiettivi di apprendimento relativi a Cittadinanza e Costituzione per i vari ordini di scuola.

Ancora una volta assistiamo, al cambiare della legislatura, ad una ridefinizione terminologica; la denominazione Cittadinanza e costituzione, afferma Luciano Corradini, non vuole essere un omaggio formale alla Costituzione ma una occasione per ripensare la scuola quale luogo ove veicolare un insegnamento che trasmetta "cultura costituzionale" nella consapevolezza che per deliberare in modo autonomo libero e responsabile è necessario conoscere. Il documento «prevede, per tutti gli ordini e i gradi di istruzione e formazione, uno schema ordinatore di quattro ambiti di studio e di esperienza, tra loro concettualmente e funzionalmente interconnessi, che corrispondono ai valori fondamentali di Dignità umana, Identità e appartenenza, Alterità e relazione, Partecipazione. Sono categorie trasversali alle discipline, ma anche contenitori di specifici contenuti di carattere filosofico, etico, psicologico, sociale, storico, geografico e politico».³⁶² Il termine cittadinanza, in questa prospettiva, va oltre il concetto di *civismo* ed implica la conoscenza di diritti e doveri, relazioni, appartenenze e partecipazioni sempre più ricche e problematiche, in rapporto agli ordinamenti locali, statali, europei, planetari e alle problematiche della globalizzazione, delle migrazioni, dell'ambiente, della pace e dello sviluppo.³⁶³

Nelle intenzioni del ministro, attraverso la nuova disciplina bisognava focalizzare l'attenzione sui *saperi* che devono essere tradotti in competenze utili a rinnovare la democrazia partecipativa, agita all'insegna dei valori indicati nella Costituzione, della legalità e dell'etica della responsabilità. Il *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione* è stato presentato il 4 marzo 2009.³⁶⁴

Corradini, *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli 2009.

³⁶² L. Corradini, *La costituzione nella scuola*, cit., p. 116.

³⁶³ *Ivi*, pp. 92-93.

³⁶⁴ Nonostante le dichiarazioni d'intenti il DPR n. 89 sulla "Revisione dell'assetto ordinamentale della scuola e del primo ciclo d'istruzione" del 20 marzo 2009, si limitava a dire, nel paragrafo 6 che "l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione è inserito nell'area storico-geografica", mentre complessivamente per italiano, storia e geografia erano previste 9 ore settimanali. Per far fronte a questa "incoerenza", nelle premesse del DPR si citava anche il Dm del 13 giugno 2006, n.47, che prevede che tutte le scuole possano, nella loro

Al punto 5 del documento, Conoscenze e competenze relative all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, si legge che «Per collocare nella opportuna luce culturale, educativa e didattica [...] vanno evidenziati i seguenti punti. a) La legge n. 169/2008 non denomina «educazione civica» o «educazione alla Costituzione e alla cittadinanza» la nuova disciplina perché l'educazione e il carattere educativo qualificano ogni insegnamento e ogni relazione interpersonale che si svolgano nel sistema educativo di istruzione e di formazione (art. 1 della legge delega n. 53/03). Va quindi evitato il rischio di delegare a questo solo insegnamento preoccupazioni e compiti di natura educativa che, invece, devono coinvolgere per forza di cose tutti i docenti (con il loro esempio) e tutte le discipline (con particolari curvature del loro insegnamento). b) Discorso analogo va condotto sulle ragioni che hanno persuaso il legislatore a non qualificare l'insegnamento di Costituzione e cittadinanza come «cultura». Anche la cultura, infatti, appartiene all'intero dell'esperienza scolastica e ne costituisce, al pari dell'educazione, un elemento qualificante e imprescindibile. Non esistono, perciò, insegnamenti che non siano e non debbano essere culturali e che, attraverso la cultura che esprimono, non debbano concorrere a far maturare le potenzialità educative di ogni studente. c) Resta confermato il principio che vuole la cultura mezzo e strumento consustanziale all'educazione. Da questo punto di vista, l'interiorizzazione dei principi che reggono l'impianto della nostra Costituzione e la conoscenza via via più approfondita delle norme che definiscono la cittadinanza, in diversi ambiti, nazionali e internazionali (si parla anche di “cittadinanze”) appaiono come condizioni che giustificano e facilitano nei ragazzi l'adozione di comportamenti personali e sociali corretti sul piano dell'etica e della legalità. La Costituzione diventa in tal modo non solo il documento fondativo della democrazia nel nostro Paese, ma anche una “mappa valoriale” utile alla costruzione della propria identità personale, locale, nazionale e umana: e fornisce chiarezza di idee e di motivazioni utili ad esercitare la cittadinanza attiva, anche in termini di impegno personale nel volontariato. d) La conoscenza delle norme, intese come valori utili al bene comune, l'esperienza del rispetto di tali norme, la riflessione condivisa sulle implicazioni emotive e cognitive che vengono dalla loro adozione e dalla loro trasgressione sono condizioni fondamentali per la riemersione nelle coscienze e per la diffusione dei valori democratici, nel succedersi delle generazioni. La necessità di

autonomia, disciplinare “la quota del 20% dei curricoli riferita agli ordinamenti vigenti e ai relativi quadri orario” (alcune scuola avvalendosi di questa norma, inserirono Cittadinanza e Costituzione tra le materie con un orario e un voto distinti).

esercitare la cittadinanza studentesca nel senso più ampio dell'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadino afferente al micro (la scuola) e al macro (la società), si basa sulla consapevolezza che è indispensabile insegnare ed apprendere in modo esperienziale le competenze civiche e sociali, coerentemente con quanto affermato dal dibattito scientifico internazionale sulla formazione della personalità e sull'educazione».

Riprendendo le indicazioni dell'ex Ministro Fioroni, relative alle competenze chiave di cittadinanza, attraverso la disciplina Cittadinanza e Costituzione, si attribuisce alla scuola il compito specifico di promuovere interventi educativi che favoriscano l'acquisizione di competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche, necessarie per poter partecipare consapevolmente e responsabilmente alla vita sociale e lavorativa.

Dalle indicazioni didattiche contenute nel Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, emerge che la finalità primaria del nuovo insegnamento è di educare alla democrazia, alla legalità, alla cittadinanza attiva e di produrre una graduale presa di coscienza dei principi e delle regole che sono alla base della convivenza civile. «Le competenze insite nell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione sono quelle di una cittadinanza agita, allo scopo di promuovere nelle giovani generazioni l'impegno in prima persona per il benessere proprio e altrui attraverso ad esempio attività di volontariato, la tutela dell'ambiente quale bene comune, la promozione del fair play e dei valori positivi insiti nello sport e nelle competizioni di qualsivoglia genere, l'educazione alla salute come assunzione del rispetto di se stessi e degli altri e l'educazione stradale come educazione alla responsabilità nelle proprie scelte e nelle proprie azioni». Nello specifico i nuclei tematici e gli obiettivi di apprendimento relativi a Cittadinanza e Costituzione nella scuola dell'infanzia riguardano l'acquisizione di competenze riguardanti la consapevolezza del sé e della propria esperienza; la capacità di porsi domande sull'esistenza, sulla diversità, sulla giustizia; l'autonomia nelle attività principali della persona; la capacità di riconoscere ed esprimere le emozioni e i sentimenti; la capacità di gestire conflitti e di lavorare in gruppo. Nella scuola primaria si sviluppano le competenze inerenti la dignità umana, il riconoscimento dell'altro e la partecipazione attiva deve ruotare attorno ai concetti di sviluppo integrale della persona, di dignità, libertà e uguaglianza. Nella scuola secondaria di primo grado si promuove la conoscenza della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, dell'organizzazione dell'Unione Europea, degli organismi internazionali, del principio di sussidiarietà e dell'ordinamento repubblicano che serviranno a sviluppare le competenze specifiche richieste per vivere in

un modo plurale e democratico identificate nel: riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore; avere consapevolezza dei propri diritti umani e civili; comprendere la funzione delle norme e delle regole; accogliere l'altro; interiorizzare un'etica condivisa; partecipare attivamente alle iniziative del territorio. Nella scuola secondaria di secondo grado, infine, si dovranno sviluppare competenze che permettono di rintracciare i diritti umani nella storia dell'umanità, riconoscere il valore delle libertà negative, riconoscere modalità di impegno interculturale, conoscere i principi della Costituzione, comprendere le ragioni delle difficoltà dei processi di integrazione, riconoscere il valore etico e civile delle leggi, riconoscere specifici principi economici nei fatti economico-mondiali, comprendere il concetto di sviluppo sostenibile e partecipare alla sua realizzazione, avere consapevolezza delle carte internazionali dei diritti umani.

PARTE IV: DIMENSIONE EUROPEA

La copiosa produzione di documenti delle Nazioni Unite, dell'UNESCO, dell'OMS, del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea, dimostra che nel corso degli ultimi anni ha assunto crescente rilevanza, anche in ambito internazionale ed europeo, l'importanza della scuola per l'educazione alla democrazia, la necessità di incentivare la partecipazione attiva dei giovani alla vita democratica delle comunità nelle quali vivono, la promozione della cultura dei diritti umani, della legalità, del dialogo interculturale e della convivenza civica.

Nella *Raccomandazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*, adottata nel corso della XVIII Sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, Parigi, 19 novembre 1974, si afferma che l'azione educativa della Scuola deve assumere una dimensione europea e internazionale e, per quanto attiene l'insegnamento dell'educazione civica, si definisce che deve essere in grado di favorire: la comprensione e il rispetto di tutti i popoli, delle loro civiltà, dei loro valori e dei loro modelli di vita, comprese le culture delle etnie nazionali e quelle di altre nazioni; la consapevolezza della crescente interdipendenza mondiale dei popoli e delle nazioni; la capacità di comunicare con gli altri; la consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri; la comprensione della necessità della solidarietà e della cooperazione internazionali; la volontà degli individui di contribuire a risolvere i problemi delle loro comunità, dei loro Paesi e del mondo.³⁶⁵

³⁶⁵ Nello specifico, nella parte III dedicata ai Principi direttivi, paragrafo 3 si legge che: «L'educazione dovrebbe ispirarsi ai fini enunciati dalla Carta delle Nazioni Unite, dall'Atto costitutivo dell'Unesco e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, in particolare nell'articolo 26, comma 2, di quest'ultima si dichiara: «L'educazione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve favorire la comprensione, la tolleranza e l'amicizia tra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali o religiosi, così come lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace». Al paragrafo 4 si specifica che: «Al fine di mettere ognuno in grado di contribuire attivamente alla realizzazione dei fini di cui al paragrafo 3, e di promuovere la solidarietà e la cooperazione internazionali, indispensabili per risolvere i problemi mondiali riguardanti la vita degli individui e delle comunità e l'esercizio delle libertà e dei diritti fondamentali, gli obiettivi seguenti dovrebbero essere considerati come principi direttivi della politica educativa: (a) una dimensione internazionale ed una prospettiva mondiale dell'educazione a tutti i livelli e sotto tutte le sue forme; (b) la comprensione ed il rispetto di tutti i popoli, delle loro civiltà, dei loro valori e dei loro stili di vita, comprese le culture delle etnie nazionali e quelle delle altre nazioni; (c) la consapevolezza della crescente interdipendenza mondiale dei popoli e delle nazioni; (d) la capacità di comunicare con gli altri; (e) la consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri; (f) la comprensione della necessità della solidarietà e della cooperazione internazionali; (g) la volontà degli individui di contribuire a risolvere i problemi delle loro comunità, dei loro paesi e del mondo». Infine i paragrafi 5 e 6 definiscono che: «Coniugando l'apprendistato, la formazione, l'informazione

In questa prospettiva internazionale, la Conferenza di Vienna del 1993 invita a riflettere sul fatto che educare è azione costruttrice della coscienza di sé in rapporto a quella degli altri, della valorizzazione della eguale dignità di tutte le persone, della promozione di solidarietà, dell'elevazione dei livelli culturali di ciascuna/o, di apertura alle realtà politiche, sociali, economiche e culturali a livello locale, nazionale e internazionale. In essa si afferma: l'universalità, l'interdipendenza e l'indivisibilità di tutti i diritti umani (civili, politici, economici, sociali, culturali, individuali e collettivi, di solidarietà); la fondazione dei diritti umani sulla dignità della persona umana, per cui i diritti umani sono innati e quindi inviolabili e inalienabili; l'interdipendenza tra diritti umani, sviluppo e democrazia; i diritti fondamentali delle donne fanno parte inalienabilmente, integralmente e indissociabilmente dei diritti universali della persona; l'importanza della autodeterminazione dei popoli in quanto diritto umano.

Si afferma dunque la necessità di considerare la *formazione civica* come la via obbligata per l'edificazione di una nuova società fondata sul riconoscimento, rispetto, promozione e tutela della dignità della persona umana e dei diritti umani universalmente riconosciuti.

In tale clima culturale, nel 1998, nel Rapporto preliminare delle Nazioni Unite per una cultura della pace, al punto 69 si afferma che «l'educazione, nel suo significato più generale, è il mezzo principale e più potente per costruire una cultura della pace. Ogni aspetto dell'educazione dovrebbe essere mobilitato: i suoi contenuti e metodi; organizzazione; relazioni tra amministratori, educatori e studenti, tra le istituzioni educative e le famiglie e la comunità del mondo del lavoro». Al punto 72 si specifica che in questa attività sono coinvolti «gli insegnanti di ogni livello dei sistemi educativi e quelli

e l'azione, l'educazione a vocazione internazionale dovrebbe favorire lo sviluppo conoscitivo ed affettivo appropriato dell'individuo. Essa dovrebbe sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti ed incitare al rispetto del principio di eguaglianza nel comportamento quotidiano. Essa dovrà anche contribuire a sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettono all'individuo di pervenire ad una conoscenza critica dei problemi nazionali ed internazionali; di comprendere ed enunciare fatti, opinioni e idee; di lavorare in gruppo; di accettare la discussione libera e parteciparvi; di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito; e di fondare i suoi giudizi di valore e le sue decisioni sull'analisi razionale dei fatti e fattori pertinenti.

L'educazione dovrà mettere l'accento sull'inammissibilità del ricorso alla guerra di espansione, di aggressione e di dominazione, alla forza e alla violenza repressive ed indurre ogni persona a comprendere ed assumere le responsabilità che le incombono per il mantenimento della pace. Essa dovrà contribuire alla comprensione internazionale, al rafforzamento della pace mondiale e alle attività nella lotta contro il colonialismo ed il neo-colonialismo sotto tutte le loro forme e in tutte le loro manifestazioni e contro tutte le forme e varietà di razzismo, di fascismo e di *apartheid* così come di ogni altra ideologia che ispirano l'odio nazionale o razziale e che sono contrari agli obiettivi di questa raccomandazione».

impegnati nel settore dell'educazione non formale dei bambini e degli adulti».³⁶⁶ Si tratta di un coinvolgimento di sinergie utili a impostare, nella scuola dell'autonomia, un'educazione civica, concreta e dinamica, in grado di promuovere una reale cultura della pace. Ancora al punto 92 del Programma di azione per una cultura della pace³⁶⁷ si afferma che i *curricula* di ogni ordine e grado di scolarità devono costruire e rafforzare abilità orientare gli studenti verso la «solidarietà, la creatività, la responsabilità civica, la sensibilità di genere, l'abilità a risolvere conflitti attraverso azioni e pensieri non violenti».

4.1 Educazione alla cittadinanza in Europa.

Il periodo storico tra le due guerre mondiali ha come conseguenza una forte destabilizzazione del continente europeo; in questo clima caratterizzato dall'istaurarsi di numerosi regimi dittatoriali, in controtendenza la giovane *Société des Nations*³⁶⁸, fondata nel 1920, con sede a Ginevra chiede al Bureau International de l'Education (BIE), con sede anch'esso a Ginevra, e di cui J. Piaget aveva assunto la direzione nel 1928, di organizzare e di promuovere dei Corsi di formazione destinati agli insegnanti di ogni ordine e grado, ai funzionari e agli ispettori dei Ministeri dell'Istruzione pubblica, sul tema: "Come fare conoscere la *Société des Nations* e sviluppare lo spirito di cooperazione internazionale". In risposta a tale richiesta, Jean Piaget, nella sua veste di direttore del BIE, tenne una serie di conferenze nel corso delle quali mise in luce il ruolo fondamentale della scuola nel promuovere la comprensione tra gli individui.³⁶⁹

³⁶⁶ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 154 sessione, Paris, 2 aprile 1998, Doc. 154 EX/42. In particolare si veda la *Draft Declaration on a culture of peace*. Questo rapporto fa seguito a tre Risoluzioni: due dell'Assemblea Generale, ONU, General Assembly, Docc.: A/RES/52/13 e A/RES/52/15, e una del Consiglio Economico e Sociale, Economic and Social Council resolution 1997/47 del 22 luglio 1997, relative alla proclamazione dell'anno 2000 quale Anno internazionale per la cultura della Pace.

³⁶⁷ UNESCO, Draft Programme of action on a culture of peace (1998), n° 79.

³⁶⁸ La Società delle Nazioni diventerà ONU dopo la seconda guerra mondiale. Alla base della fondazione dell' ONU, nata per la promozione della pace e del rispetto dei diritti universali, e dell' UNESCO, organizzazione tesa a percorrere gli obiettivi programmatici dell'ONU mediante la cultura e l'educazione di tutti i cittadini, vi era la consapevolezza della necessità di dare vita a processi di incontro, di dialogo e di convivenza pacifica nella ricerca di regole e limiti condivisi per determinare un ethos comune valevole per ogni essere umano, a prescindere da caratteristiche etniche, culturali, politiche o religiose.

³⁶⁹ Il ciclo di conferenze si chiude, nel 1934, con un intervento dal tono pessimista, *Une éducation pour la paix est-elle possible?* (E' possibile una educazione per la pace?), nel quale vengono espressi i dubbi di Piaget sul reale potere dell'educazione per migliorare la convivenza tra individui. Il pessimismo crescente rispetto al reale potere di influenza dell'educazione deriva molto probabilmente dal progressivo affermarsi dei regimi totalitari in Europa.

I fondamenti valoriali dell'educazione e la sua importanza per promuovere e tutelare il pieno sviluppo della persona, il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali e la pace, trovano esplicito riferimento nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, approvata e proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948 senza voti contrari e con solo otto astensioni. Nel preambolo della Dichiarazione si legge «L'assemblea generale proclama la presente dichiarazione universale dei diritti umani come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni, al fine che ogni individuo ed ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà e di garantirne, mediante misure progressive di carattere nazionale e internazionale, l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto tanto fra i popoli degli stessi Stati membri, quanto fra quelli dei territori sottoposti alla loro giurisdizione».³⁷⁰

La Dichiarazione dell'O.N.U. è in linea di continuità con la *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, promossa dal Consiglio d'Europa nel 1950; con riferimento a questi testi, le Organizzazioni internazionali, e in particolare l'O.N.U., l'UNESCO e il Consiglio d'Europa intendono sollecitare i Paesi membri a introdurre nelle loro scuole, nel rispetto della Costituzione e dei principi fondamentali di ciascun ordinamento, l'educazione ai diritti umani e la promozione della convivenza democratica.

Agli inizi degli anni '70, l'UNESCO incarica il francese Edgar Faure – ex presidente del Consiglio ed ex ministro dell'Educazione nazionale – di presiedere i lavori di una Commissione internazionale cui viene affidato il mandato di riflettere criticamente sugli orientamenti educativi dell'avvenire. Le linee guida su cui la commissione inizia i lavori sono il riconoscimento dell'esistenza di una comunità internazionale, la fiducia nella democrazia e il riconoscimento delle sue implicazioni sul diritto di ogni uomo di realizzarsi pienamente e di partecipare alla costruzione del proprio avvenire, la prospettiva dello sviluppo integrale della persona come orizzonte imprescindibile, l'improcrastinabilità

³⁷⁰ L'art. 26 specifica che «1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. 2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace. 3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli».

dell'educazione permanente per assicurare la capacità di raccogliere le sfide dell'avvenire.³⁷¹

Il rapporto Faure, *Apprendre à être* ovvero *Imparare ad essere*, riprendendo suggestioni di memoria plutarca³⁷², concepì per la prima volta la società come soggetto in grado di educare e riconobbe alla scuola la responsabilità nei confronti della società di essere considerata appunto *comunità educante*. Al fine di contribuire alla educazione integrale della persona si riconobbe l'importanza di «Insegnare a vivere, insegnare ad imparare, in modo da poter acquisire nuove conoscenze durante tutta la vita; insegnare a pensare in modo libero e critico; insegnare ad amare il mondo e a renderlo più umano; insegnare a realizzarsi nel lavoro creativo».

4.2 Indicazioni e Raccomandazioni europee.

La fase di pieno sviluppo economico che coinvolge l'Europa negli anni '50 stimola la necessità di ri-definire l'idea e quindi la funzione dell'Unione europea per individuare le azioni specifiche da mettere in atto al fine di creare una maggiore cooperazione tra gli istituti politici, educativi e culturali e avvicinare i cittadini alle istituzioni europee nell'ottica di un riconoscimento autentico finalizzato alla crescita comune. «Europa e spirito europeo, infatti, è non dissolvere l'apertura nell'appropriazione, l'io nell'altro, l'interno nell'esterno, l'antico nel moderno, l'universale nel particolare, l'unità nella molteplicità, la semplicità nella complessità, e naturalmente viceversa. Comprendere, piuttosto, che non esiste l'uno atteggiamento senza l'altro, e vivere in maniera creativa questo inesauribile intreccio che rifugge da ogni assolutismo, come da ogni relativismo, ma proprio per questo sa il valore sia della verità, sia della relatività di ogni punto di vista».³⁷³

In linea con questi principi, il 29 dicembre 1975 venne presentato al Consiglio europeo, dall'allora primo ministro belga Leo Tindemans, un documento contenente un progetto sullo sviluppo dell'Unione europea. Nel Rapporto al Consiglio Europeo del ministro, al Capitolo IV, *L'Europa dei cittadini*, si legge che: «La costruzione europea è cosa diversa

³⁷¹ AA.VV., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, tr. it, Armando, Roma 1973, pp. 8-9.

³⁷² La *pólis*, secondo Plutarco, è il miglior maestro ad indicare che la città contiene un immenso potenziale educativo e diviene *scuola* di civismo e di solidarietà. L'idea di società/comunità educante introduce una concezione totale di educazione che restituisce valore alla scuola intesa come istituzione educativa.

³⁷³ G. Bertagna, *La dimensione europea e internazionale nei documenti della riforma della scuola italiana*, in S.Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., p. 187.

da una forma di collaborazione tra Stati. Essa è un riavvicinamento tra popoli che cercano di procedere insieme all'adattamento della loro società alle mutevoli condizioni del mondo nel rispetto dei valori che formano la loro eredità comune. Nei paesi democratici, la sola volontà dei governi non è sufficiente per una tale impresa. La sua necessità, i suoi vantaggi, la sua realizzazione progressiva devono essere percepiti e sentiti da tutti, affinché lo sforzo e i sacrifici necessari siano liberamente accettati. L'Europa deve essere vicina al cittadino». Dal documento emerge la necessità di intervenire tutelando i diritti e le libertà fondamentali compresi i diritti economici e sociali, proteggere l'ambiente, migliorare le possibilità di trasporto e di comunicazione all'interno dell'area europea promuovendo «una maggiore interpenetrazione nel campo dell'istruzione, incrementando gli scambi di studenti. Si tratta di dare agli europei di domani una visione personale concreta della realtà europea, una conoscenza approfondita delle nostre lingue e delle nostre culture da cui scaturisce l'eredità comune che l'Unione europea ha precisamente per scopo di salvaguardare».

Parallelamente al dibattito sulla cittadinanza europea, vennero formulate anche le prime proposte relative ad un insegnamento europeo sopranazionale che doveva svilupparsi nel rispetto delle tradizioni e delle diversità dei sistemi educativi nazionali degli Stati membri. Il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha ancora emanato nel 1985 una Raccomandazione su «Insegnamento e apprendimento dei diritti umani nelle scuole», tuttora valida, ove si chiarisce che il rispetto dei diritti umani «si trasmette anzitutto in un contesto democratico dove la partecipazione è incoraggiata, dove ci si può esprimere liberamente e confrontarsi su opinioni diverse e dove regnano l'equità e la giustizia».

A partire dagli anni '90, con la stipula del Trattato di Maastricht, sono stati avviati programmi volti a riorganizzare sistematicamente gli interventi nel settore dell'istruzione, alla quale non viene attribuita una connotazione meramente economica, in questa sede si stabilirono piuttosto i quattro diritti essenziali della cittadinanza europea intesa come “complemento” della cittadinanza nazionale.³⁷⁴

³⁷⁴ Il trattato fu firmato a Maastricht il 7 febbraio 1992, è entrato in vigore il 1° novembre 1993. Con il trattato di Maastricht, risulta chiaramente sorpassato l'obiettivo economico originale della Comunità - ossia la realizzazione di un mercato comune - e si afferma la vocazione politica. In tale ambito, il trattato Maastricht consegue cinque obiettivi essenziali: rafforzare la legittimità democratica delle istituzioni; rendere più efficaci le istituzioni; instaurare un'unione economica e monetaria; sviluppare la dimensione sociale della Comunità; istituire una politica estera e di sicurezza comune. Tra le innovazioni del trattato figura l'istituzione di una cittadinanza europea, che si aggiunge e integra quella nazionale. Tale cittadinanza conferisce nuovi diritti degli europei, ossia: il diritto di circolare e risiedere liberamente nella Comunità; il diritto di votare e di essere eletti alle elezioni europee e comunali nello Stato di residenza; il diritto alla tutela

La Conferenza permanente dei Ministri dell'istruzione del Consiglio d'Europa, svoltasi a Vienna nell'ottobre 1991, ha emanato la risoluzione n. 1 su «La dimensione europea dell'insegnamento: pratica dell'insegnamento e contenuto dei programmi» ove si afferma che «l'educazione deve aiutare i giovani a prendere coscienza della loro identità europea, senza che essi perdano di vista per questo le loro responsabilità su scala mondiale, né le loro radici nazionali, religiose e locali».

Dal 14 al 25 giugno 1993, si tiene a Vienna la Conferenza Mondiale delle Nazioni Unite sui Diritti Umani alla cui conclusione i rappresentanti di 171 Stati hanno approvato, con votazione unanime, una Dichiarazione e un Programma d'Azione per la promozione e la tutela dei diritti umani nel mondo. Nella parte seconda, punto D. Educazione ai diritti umani commi 78-82, si legge che «78. La Conferenza Mondiale sui Diritti Umani considera l'educazione ai diritti umani, la formazione e l'informazione pubblica come essenziali per la promozione e l'ottenimento di relazioni stabili e armoniose tra le Comunità e per favorire la mutua comprensione, la tolleranza e la pace. 79. Gli Stati dovrebbero compiere sforzi per sradicare l'analfabetismo e dovrebbero rivolgere l'educazione al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto per i diritti umani e per le libertà fondamentali. La Conferenza Mondiale sui Diritti Umani fa appello agli Stati e alle istituzioni, affinché includano i diritti umani, il diritto umanitario, la democrazia e il dominio del diritto quali materie nei curricula di tutte le istituzioni culturali sia formali che informali. 80. L'educazione ai diritti umani dovrebbe includere la pace, la democrazia, lo sviluppo e la giustizia sociale, come espresso negli strumenti internazionali e regionali sui diritti umani, al fine di conseguire una comune comprensione e consapevolezza e rafforzare l'impegno universale per i diritti umani. 81. Tenendo conto del Piano mondiale di azione per l'educazione ai diritti umani e alla democrazia, adottato nel marzo 1993 dal Congresso internazionale sull'educazione ai diritti Umani e alla democrazia dell'UNESCO e tenendo conto di altri strumenti, la Conferenza Mondiale sui Diritti Umani raccomanda che gli Stati sviluppino programmi specifici e strategie al fine di assicurare la più ampia educazione ai diritti umani e la diffusione dell'informazione, prestando particolare attenzione ai bisogni nel campo dei diritti umani delle donne. 82. I governi, con l'aiuto delle organizzazioni intergovernative, le istituzioni nazionali e le

da parte delle autorità diplomatiche e consolari di uno Stato membro diverso da quello d'origine nel territorio di un paese terzo nel quale lo Stato membro di cui hanno la cittadinanza non è rappresentato; il diritto di petizione dinanzi al Parlamento europeo e il diritto di sporgere denuncia al mediatore europeo.

ONG, dovrebbero promuovere una maggiore consapevolezza in materia di diritti umani e di reciproca tolleranza.

La Conferenza Mondiale sui Diritti Umani sottolinea l'importanza di rafforzare la Campagna Mondiale di Informazione Pubblica per i Diritti Umani portata avanti dalle Nazioni Unite. Queste dovrebbero iniziare e sostenere l'educazione nel campo dei Diritti Umani e prendersi l'impegno di un'effettiva diffusione di informazione pubblica nel settore. I programmi dei servizi di consulenza e di assistenza tecnica del sistema, delle Nazioni Unite dovrebbero essere immediatamente in grado di rispondere alle richieste provenienti dagli Stati per le attività di educazione e di formazione nel campo dei diritti umani, secondo le norme contenute negli strumenti internazionali sui diritti umani, nel diritto umanitario e nella loro applicazione per i gruppi speciali quali le forze armate, il personale addetto all'attuazione del diritto, la polizia e le professioni sanitarie. Dovrebbe essere presa in seria considerazione la proclamazione di un decennio delle Nazioni Unite per l'educazione ai diritti umani al fine di promuovere, incoraggiare e sottolineare l'importanza di queste attività educative».

Nel settembre del 1993 la Commissione Europea redige il libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione³⁷⁵ al quale segue il Libro Bianco dal titolo *Insegnare ad apprendere: verso la società cognitiva*.³⁷⁶ Il Libro Verde, attribuendo fondamentale importanza all'apprendimento permanente, intende sensibilizzare l'opinione pubblica all'importanza di far conoscere ai giovani le loro responsabilità in una società "interdipendente"; di sviluppare negli alunni la capacità di agire autonomamente, di esprimere giudizi, sviluppare il pensiero critico e adattarsi alle innovazioni; di consentire ai giovani di sviluppare completamente le proprie potenzialità nella vita lavorativa e nel loro percorso di crescita. Il fine consiste nell'assicurare agli alunni adeguata formazione e qualifiche che possano aiutarli nella transizione al lavoro.³⁷⁷ Il Libro Bianco della Commissione Europea, *Insegnare e apprendere Verso la società conoscitiva*, curato da Edith Cresson, parte dalla constatazione che le mutazioni tecnologiche se da una parte

³⁷⁵ Libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione COM(93) 457, settembre 1993.

³⁷⁶ Il Libro verde è una comunicazione con la quale la Commissione Europea illustra lo stato di un determinato settore da disciplinare e chiarisce il suo punto di vista in ordine a certi problemi. Il Libro bianco è, invece, un documento ufficiale designato dalla Commissione Europea e la sua funzione è quella di proporre azioni mirate ad un settore particolare sottoposte al vaglio del Consiglio dell'Unione, al Parlamento Europeo e alle parti sociali.

³⁷⁷ A dicembre dello stesso anno viene anche pubblicato il *Libro bianco sulla crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, coordinato da J. Delors, che dedica un intero capitolo alla necessità di investire sul "capitale umano" in conformità all'adeguamento dei sistemi di istruzione e di formazione professionale, per valorizzare la formazione lungo tutto l'arco della vita.

hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere, dall'altra hanno modificato le competenze necessarie per poter inserirsi ed agire in modo consapevole nella nuova società. Nel testo si ritrovano riferimenti che erano già presenti nel Rapporto Faure, tra cui l'esigenza di promuovere il rapporto scuola-lavoro e l'importanza della cultura tecnico-scientifica. Nella parte prima del documento si legge che «Le innovazioni tecnologiche si sono moltiplicate in tutti i campi; facendo nascere nuovi bisogni di conoscenza. I modi di consumo sono cambiati, come anche stili di vita. Del pari, in materia di ambiente e di utilizzazione delle risorse naturali, si sta diffondendo una presa di coscienza che riguarda nello stesso tempo i nostri sistemi d'istruzione e di formazione e le nostre attività industriali. Si evidenziano peraltro tre shock trainanti più trasversali, che trasformano profondamente e durevolmente il contesto dell'attività economica e il funzionamento delle nostre società. Si tratta della nascita della società dell'informazione, dello sviluppo della civiltà scientifica e tecnica e dell'universalizzazione dell'economia. Questi tre shock contribuiscono all'evoluzione verso la società conoscitiva. Essi possono certo comportare rischi, ma possono anche apportare opportunità, che occorre cogliere. La costruzione di questa società dipenderà dalla capacità di apportare due grandi risposte alle implicazioni di tali shock: una prima risposta incentrata sulla cultura generale³⁷⁸, una seconda, volta a sviluppare l'attitudine al lavoro e all'attività».³⁷⁹

³⁷⁸ Al punto 2- *Una prima risposta centrata sulla cultura generale*, si chiarisce che «In futuro l'individuo dovrà sempre più comprendere situazioni complesse che evolvono in maniera imprevedibile, ma di cui dovrebbe comunque avere una maggiore padronanza grazie ai progressi della scienza. Egli si troverà in presenza di una varietà crescente di oggetti fisici, di situazioni sociali, di contesti geografici o culturali. Sarà infine sottoposto ad una profusione di informazioni cellulari e discontinue oggetto di numerosissime interpretazioni e analisi parziali. Esiste quindi il rischio che la società europea si divida fra coloro che possono interpretare, coloro che possono soltanto utilizzare e coloro che sono emarginati in una società che li assiste. In altri termini, fra coloro che fanno e coloro che non fanno. La sfida per la società conoscitiva è di ridurre il divario fra questi gruppi, permettendo nello stesso tempo la progressione e lo sviluppo dell'insieme delle risorse umane. Del pari, lo sviluppo della cultura generale, ossia della capacità di cogliere il significato delle cose, comprendere e dare un giudizio, è il primo fattore di adattamento all'evoluzione dell'economia e a quella del lavoro. Questa esigenza di una base culturale solida e ampia, letteraria e filosofica, scientifica, tecnica e pratica, non concerne soltanto la formazione iniziale. Numerosi esempi mostrano che la riqualificazione professionale dei lavoratori dipendenti, poco qualificati o molto specializzati dal *tailorismo*, implica l'acquisizione di una tale base, punto di passaggio necessario verso l'acquisizione di nuove competenze tecniche. Si osserva del resto una convergenza sempre più marcata fra le imprese e gli attori dell'istruzione quanto all'utilità di conciliare l'istruzione generale e le formazioni specializzate».

³⁷⁹ Al punto 3- *Una seconda risposta. Lo sviluppo dell'attitudine al lavoro e all'iniziativa* si esplicita che «Nel mondo moderno, la conoscenza in senso ampio può essere definita come un'accumulazione di conoscenze fondamentali, di conoscenze tecniche e di attitudini sociali. È la combinazione equilibrata di queste conoscenze acquisite nel sistema dell'istruzione formale, nella famiglia, nell'impresa, tramite varie reti d'informazione, che dà all'individuo la conoscenza generale e trasferibile più propizia all'occupazione. Le conoscenze di base costituiscono le fondamenta sulle quali si costruisce l'attitudine individuale al lavoro. A questo proposito è fondamentale il sistema d'istruzione e di formazione formale. Nell'istruzione di base

La *conoscenza* viene rappresentata come una *risorsa* che può concorrere allo sviluppo della società, e viene evidenziata la necessità di investire nella formazione delle risorse umane per migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione. Nella seconda parte, *Costruire la società conoscitiva Orientamenti per l'azione*, la Commissione definisce le azioni concrete utili a favorire l'acquisizione di nuove conoscenze: ravvicinare la scuola e l'impresa; lottare contro l'esclusione; conoscere tre lingue comunitarie; trattare sullo stesso piano l'investimento materiale e l'investimento nella formazione. L'istruzione e la formazione sembrano quindi divenire uno strumento utile non solo per far fronte al problema dell'occupazione ma anche per mettere in atto un autentico processo di promozione sociale e di sviluppo personale.

Nell'anno 1994 la Conferenza generale dell'UNESCO ha emanato una *Dichiarazione sull'educazione alla pace, ai diritti dell'uomo e alla democrazia*, conosciuta come la Dichiarazione di Ginevra, seguita da un Quadro d'azione. In quest'ultimo testo si afferma, tra l'altro, che «l'educazione deve sviluppare la capacità di riconoscere e di accettare i valori che esistono nella diversità degli individui, dei sessi, dei popoli, delle culture, e di sviluppare la capacità di comunicare, condividere e cooperare con l'altro. I cittadini di una società pluralista e di un mondo multiculturale dovrebbero essere in grado di ammettere che la loro interpretazione delle situazioni e dei problemi deriva dalla vita personale, dalla storia della loro società e dalle loro tradizioni culturali e che, in conseguenza, nessun individuo o gruppo detiene la risposta unica ai problemi e che, per ciascun problema, può esistere più di una soluzione. Essi dovranno, dunque, comprendersi e rispettarsi gli uni con gli altri e negoziare su un piede di eguaglianza in vista della ricerca di un terreno d'intesa. Così l'educazione deve riformare l'identità personale e favorire la convergenza di idee e soluzioni che rafforzano la pace, l'amicizia e la fraternità tra gli individui e i popoli». È da sottolineare, nel testo, lo sforzo di conciliare l'individuazione dei valori universali con il riconoscimento dei valori dei singoli individui e delle singole culture, in una prospettiva relativista, per la quale nessun individuo o gruppo detiene la risposta unica ai problemi.

occorre trovare un buon equilibrio fra l'acquisizione delle conoscenze e le competenze metodologiche che permettono d'imparare da soli. Sono queste che occorre oggi sviluppare».

Altro significativo documento internazionale da citare, è il rapporto pubblicato nel 1996 dalla commissione dell'UNESCO coordinata da Jacques Delors, *Learning: the treasure*.³⁸⁰

Rispetto ai documenti precedenti, questo rapporto esprime una maggiore attenzione alla *persona* che apprende nella sua integralità, che abita responsabilmente il mondo e se ne prende cura in vista del bene comune. Si riconosce alla scuola il compito di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento tra loro interconnessi: imparare a conoscere, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; imparare a fare, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; imparare a vivere insieme in modo da partecipare e collaborare attivamente all'interno di un contesto fatto di relazioni comunitarie; imparare ad essere. La scuola, è chiamata a mettere in atto percorsi formativi in grado di consentire ai ragazzi di *sperimentare* le tre dimensioni dell'educazione: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economico-sociale.

Il clima culturale è ormai maturo perché il vertice dei Capi di Stato e di Governo del Consiglio d'Europa, tenuto a Strasburgo tra il 10 e l'11 ottobre 1997, potesse esprimere chiaramente la volontà di sviluppare l'educazione alla cittadinanza democratica fondata sui diritti e sulle responsabilità dei cittadini e la partecipazione dei giovani alla società civile e decidesse di varare un piano d'azione per l'educazione alla cittadinanza democratica.

All'inizio del nuovo millennio si inaugura la svolta delle politiche comunitarie in tema di formazione. Tenuto conto che «l'Europa è indiscutibilmente entrata nell'era della conoscenza, con tutte le conseguenze che tale evoluzione implica sulla vita culturale, economica e sociale. I modelli di apprendimento, di vita e di lavoro sono soggetti ad una rapida trasformazione. In altre parole, non solo dovremo adattarci al cambiamento ma i modelli di comportamento 'affermati' dovranno essi stessi cambiare».³⁸¹ Dal dibattito emergente dal Consiglio Europeo, riunitosi a Lisbona nei giorni 23-24 Marzo 2000, si affermano come improrogabili priorità, conciliare occupazione, riforme economiche, giustizia e coesione sociale per favorire crescita economica, competitività e occupabilità

³⁸⁰ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*, tr. it., Armando, Roma 2001.

³⁸¹ Commissione delle comunità europee, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, documento di lavoro dei servizi della commissione del 30.10.2000, seguito al Consiglio europeo tenutosi a Lisbona nel marzo 2000. Il Memorandum si articola in sei messaggi chiave: nuove competenze di base per tutti; maggiori investimenti nelle risorse umane; innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento; valutazione dei risultati dell'apprendimento; ripensare l'orientamento; l'apprendimento sempre più vicino a casa. In tale documento si sostiene la necessità di acquisire competenze specifiche irrinunciabili nella attuale società dell'informazione, conoscenze e capacità necessarie per esercitare un ruolo di cittadinanza attiva.

attraverso l'innovazione e l'adeguamento dei sistemi di istruzione, di formazione e di ricerca. «Gli elementi chiave sottolineati dal Rapporto di Lisbona erano in linea di massima, i seguenti: l'esigenza di armonizzare in modo significativo i sistemi educativi dei principali paesi europei; abbattere l'attuale spreco di risorse umane; ancorare nel territorio la programmazione dell'offerta formativa, fermo restando l'indirizzo unitario delle politiche formative; accrescere gli investimenti nella formazione delle risorse umane. [La formazione e l'istruzione] assurgono al ruolo di politiche attive della cittadinanza, nella misura in cui è loro conferita una funzione di raccordo tra sfere sociali diversificate: partecipazione civica, vita professionale, ambiti familiari e del tempo libero, sviluppo personale attraverso la qualità dell'apprendimento».³⁸²

La formazione e l'istruzione vengono intese dunque strumenti in grado di incidere sul soggetto, aumentando il patrimonio di competenze critiche utili ad agire in modo consapevole, stimolando la partecipazione civica, e favorendo lo sviluppo integrale della persona.

«In tale scenario, l'istruzione e la formazione si pongono come elementi strategici per favorire la crescita, la competitività e l'occupazione soltanto se si rivelano capaci non solo di promuovere apprendimento ma anche di insegnare a mettere in pratica le conoscenze che si acquisiscono lungo tutto l'arco della vita per superare il rischio di rapida obsolescenza in cui esse incorrono inevitabilmente nel mondo di oggi. Se si assume questo punto di vista, appare evidente una nuova prospettiva che pone al centro dell'intera questione la persona che apprende con la sua storia personale e la sua capacità di essere co-protagonista del processo formativo. [...] Ne consegue che le competenze non possono essere considerate contenuti direttamente trasmissibili dall'insegnamento, né l'apprendimento può essere concentrato in una inefficace quanto improbabile unità di tempo e di luogo e realizzato con modalità uniformi, ma al contrario, le une e le altre devono essere acquisite lungo un percorso formativo personalizzato e multidimensionale durante l'intera vita di una persona».³⁸³

La realizzazione pratica di tutte le indicazioni delle normative europee in tema di cittadinanza democratica trova limite nella situazione concreta, politica e sociale, dei

³⁸² G. Alessandrini, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola pubblica europea: prospettiva pedagogico-sociale e strategie della "modularità"*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., pp. 169-171.

³⁸³ L. Chiappetta Cajola, *La formazione degli insegnanti per lo sviluppo delle nuove Generazioni*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, cit., p. 257.

singoli stati membri e in congiunture internazionali che rischiano di declassare a mera dichiarazione di intenti ogni input europeo, tali considerazioni spingono il Comitato dei Ministri europeo a rivalutare il ruolo assegnato all'educazione alla cittadinanza democratica nelle riforme dell'istruzione in corso in vari Stati membri, e la sua posizione strategica nella cooperazione internazionale per la pace e la stabilità in vari paesi o regioni d'Europa al fine di creare una società libera, tollerante e giusta.

In risposta a tale indicazione al punto 2 della Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sull'educazione alla cittadinanza democratica, adottata dal Comitato dei Ministri il 16 ottobre 2002, si dichiara: «che vanno considerate componenti dell'educazione alla cittadinanza democratica tutte le attività educative formali, non formali o informali, comprese quelle ad opera della famiglia, che abilitano l'individuo a comportarsi per tutta la vita come cittadino attivo, responsabile e rispettoso dei diritti altrui; che l'educazione alla cittadinanza democratica è un fattore di coesione sociale, di comprensione reciproca, di dialogo interculturale ed interreligioso e di solidarietà, che contribuisce a promuovere il principio dell'uguaglianza tra uomini e donne e che favorisce la costituzione di rapporti pacifici e armoniosi tra i popoli e al loro interno, nonché la difesa e lo sviluppo della società e della cultura democratiche; che nel suo significato più ampio l'educazione alla cittadinanza democratica dovrebbe essere al centro della riforma e dell'attuazione delle politiche dell'istruzione; che l'educazione alla cittadinanza democratica è un fattore di innovazione nell'organizzazione e nella gestione sia dei sistemi educativi, che dei programmi di studio e dei metodi di insegnamento».

Tra il 2003 e il 2004, numerose Raccomandazioni richiamando quanto precedentemente auspicato, rinnovano la necessità di procedere in modo organico alla definizione di una nuova cittadinanza democratica europea sottolineando il contributo dell'istruzione per la conservazione e il rinnovamento del contesto culturale comune e la necessità di apprendere valori sociali e civici essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto.³⁸⁴ In tale clima il 2005 è stato proclamato *Anno europeo della cittadinanza attraverso l'Istruzione*. Con l'occasione il Consiglio d'Europa si è posto tre obiettivi specifici da raggiungere: aumentare la consapevolezza che l'educazione può

³⁸⁴ A titolo esemplificativo si citano la Raccomandazione Rec (2003) 8 del Comitato dei Ministri sulla promozione e il riconoscimento dell'educazione/apprendimento non formale dei giovani; la Raccomandazione Rec (2004) sulla Convenzione Europea sui Diritti Umani nell'educazione universitaria e nella formazione professionale; la Raccomandazione dell'Assemblea Parlamentare 1682 (2004) che fa appello per la elaborazione di una convenzione quadro europea per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani.

contribuire allo sviluppo di una cittadinanza democratica; rafforzare la capacità degli Stati membri di fare dell'educazione alla cittadinanza democratica una priorità dei programmi educativi; fornire gli strumenti concreti per favorire questi risultati.

Sulla scorta delle indicazioni emerse dalla Conferenza Internazionale per l'Educazione Democratica del 2005 si afferma l'idea che una *scuola democratica*, debba essere organizzata in modo che le regole che riguardano la vita scolastica non siano imposte dall'alto, lo spazio educativo sia inteso come *laboratorio* in cui può avvenire un processo continuo di negoziazione tra maestro e allievi, venga rispettata la libertà di apprendimento degli allievi. Occorre quindi *educare ad essere* e non *educare al dover essere*, si afferma un modello di educazione che non si fondi sull'idea di un uomo o una donna ideali da porre a meta del processo educativo, invece una scuola che intende perseguire la formazione integrale dell'uomo fondata sulla promozione dell'essere e sulla valorizzazione delle potenzialità proprie di ogni uomo.

Nel 2006 è stato costituito un gruppo di esperti incaricati di certificare il lavoro del Centro di ricerca per l'apprendimento e la formazione permanente (*Centre for research on lifelong learning - CRELL*) relativo alla costruzione di indicatori compositi relativi alle competenze civiche dei giovani europei. Nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a “competenze chiave per l'apprendimento permanente”³⁸⁵, la Comunità Europea, nell'ambito e per gli scopi dell'apprendimento permanente, individua le competenze necessarie al cittadino della nuova società dell'informazione per la sua realizzazione personale, la coesione sociale e l'occupabilità; lo sviluppo di competenze interpersonali, interculturali e sociali e civiche consentirebbe infatti, secondo le indicazioni espresse, di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, impone l'adozione di nuove modalità di organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento e mette in evidenza che per una reale acquisizione dei principi fondamentali è essenziale una maggiore attenzione alle competenze pratiche, un approccio basato sul rendimento scolastico e nuovi strumenti di valutazione rafforzati dallo sviluppo professionale continuo di conoscenze e competenze degli insegnanti. Il quadro di riferimento europeo, inoltre, prevede anche che agli studenti vengano offerte maggiori opportunità di partecipare in modo attivo ad attività scolastiche insieme a datori

³⁸⁵ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a “competenze chiave per l'apprendimento permanente” (2006/962/EC), OJ L 394, 30.12.2006.

di lavoro, di aderire ad associazioni giovanili, di partecipare ad attività culturali e organizzazioni della società civile. Nell'Allegato, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo. Contesto ed obiettivi*, si chiarisce che «Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione. L'istruzione nel suo duplice ruolo – sociale ed economico – è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti. In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. [...] Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale».

Consapevoli che la possibilità reale di costruire una civile convivenza tra popoli estremamente diversi tra loro ha bisogno della formazione di una competenza civica³⁸⁶ adeguata, nel documento è dato particolare rilievo alla dimensione civica, per la quale sono state individuate specifiche conoscenze, abilità e attitudini che si traducono nella capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica, di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità più ampia partecipando, in modo costruttivo, al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Al punto 6 dell'Allegato in oggetto si definiscono le conoscenze, abilità e

³⁸⁶ La competenza civica delineata nella Raccomandazione della Comunità Europea richiama i principi di "efficienza civica ed efficienza sociale" già definiti da Dewey nel 1916 in *Democrazia e educazione*. L'efficienza sociale, nel pensiero del filosofo, è lo scopo della vera educazione in una società democratica, e richiede quella qualità dell'essere un buon cittadino, l'efficienza civica appunto, necessaria per assicurare a ciascuno una partecipazione libera e piena a attività comuni.

attitudini essenziali legate alle competenze sociali e civiche. Nello specifico si afferma che «A. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea. La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale. La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi. B. La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa. Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la

collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto. Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri». La competenza civica è strettamente connessa al concetto di democrazia, intesa non solamente come forma politica ma come abito mentale e regola sociale. Il nuovo concetto di cittadinanza che ne deriva sembra rispondere ad un'esigenza crescente di responsabilità etica e sociale, i diritti di cittadinanza non sono più riferiti ad una dimensione nazionalistica, ma a principi e valori di carattere universale, quali la dignità, la libertà, l'uguaglianza, la solidarietà e la giustizia. Su tali principi si fonda la democrazia come *forma mentis* e regola sociale, forma di convivenza e di partecipazione civile e sociale.

Nel corso degli ultimi anni la priorità delle politiche nazionali ed europee è stata quella di perseguire l'obiettivo di giustizia e coesione sociale. Una delle modalità individuate per raggiungere tale traguardo consiste nell'incoraggiare i cittadini europei, in particolare i più giovani, a partecipare attivamente alla vita sociale e politica; ancora una volta l'istruzione assume un ruolo chiave nel sostenere questo processo e la promozione di una cittadinanza attiva, di conseguenza, è diventato uno degli obiettivi principali dei sistemi educativi di tutta Europa.³⁸⁷

L'11 maggio 2010 viene adottata dal Comitato dei Ministri la *Raccomandazione CM/Rec(2010)7 sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti*

³⁸⁷ Si veda il Consiglio dell'Unione europea: Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione — Relazione del Consiglio Istruzione al Consiglio europeo. 5980/01 (Bruxelles, 14 febbraio 2001) e Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»). OJ C 119, 28.5.2009.

umani, attraverso essa il Comitato, richiamando la fondamentale funzione del Consiglio d'Europa, intende promuovere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto; nella Sezione I – Disposizioni generali, punto 2 compare una definizione sintetica dei termini utilizzati nei documenti, nello specifico si afferma che «“Educazione per la cittadinanza democratica” significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci (to empower them) di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto. Educazione ai diritti umani” significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e comportamenti, a renderli capaci (*to empower them*) di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali “Educazione formale” significa il sistema strutturato di educazione e formazione che opera dalle scuole pre-primarie alle primarie secondarie e all’università. Essa si impartisce, in via ordinaria, all’interno delle istituzioni educative generali e vocazionali ed è certificata. “Educazione non-formale” significa qualsiasi prestabilito programma di educazione mirante a sviluppare un ventaglio di abilità e competenze al di fuori del contesto educativo formale. “Educazione informale” significa il processo continuativo nel quale ogni individuo acquisisce attitudini, valori, abilità e conoscenze dagli apporti e dalle risorse educative presenti nel proprio ambiente e dall’esperienza quotidiana (famiglia, gruppi di coetanei, vicini, occasioni d’incontro, biblioteche, mass media, lavoro, gioco, ecc.)». Al punto 3 si definisce la relazione esistente tra educazione per la cittadinanza democratica e educazione ai diritti umani: «L’educazione per una cittadinanza democratica e l’educazione ai diritti umani sono strettamente interrelate e si supportano reciprocamente. Esse si distinguono per focus e ambito più che per obiettivi e pratiche. L’educazione per la cittadinanza democratica verte primariamente sui diritti e le responsabilità democratiche e sulla partecipazione attiva, in relazione alle sfere civiche, politiche, sociali, economiche, legali e culturali della società, mentre l’educazione ai diritti umani si occupa del più ampio spettro dei diritti umani e delle libertà democratiche in ogni aspetto della vita della gente». Nel documento viene

ribadito ancora che l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani devono essere considerati un processo di formazione continua nel quale tutti i mezzi dell'educazione e della formazione, formale, non-formale o informale, assumono un ruolo fondamentale. Nella Sezione II, punto 5. Finalità e principi lettera f, si afferma che «Elemento essenziale di qualsiasi educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani è la promozione della coesione sociale e del dialogo interculturale nonché l'apprezzamento della diversità e dell'eguaglianza, compresa l'eguaglianza di genere; a questo scopo, è essenziale sviluppare la conoscenza, le abilità personali e sociali e la comprensione che riducono i conflitti, aumentano la stima e la comprensione delle differenze tra i gruppi di credenti ed etnici, costruiscono il reciproco rispetto per la dignità umana e i valori comuni, incoraggiano il dialogo e promuovono la nonviolenza nella risoluzione dei problemi e delle controversie».

La promozione della cittadinanza attiva³⁸⁸, dell'inclusione sociale e della solidarietà tra tutti i giovani è anche uno dei principali obiettivi dichiarati nella Strategia europea per la gioventù 2010-2018.³⁸⁹ La Strategia prevede diverse linee d'azione legate allo sviluppo della cittadinanza nelle attività educative formali e non formali, quali la partecipazione alla vita civica e alla democrazia rappresentativa e il volontariato inteso come veicolo di inclusione sociale e di cittadinanza.

Due eventi importanti segnano il 2011: l'anno è stato dichiarato Anno europeo delle attività di volontariato che promuovono la cittadinanza attiva, e la presidenza ungherese ha scelto l'educazione alla cittadinanza attiva come tema centrale del dibattito tra i ministri dell'educazione in un incontro informale che si è tenuto a marzo.

³⁸⁸ Nell' *EU Citizenship report* del 2010 si definisce che *cittadinanza attiva* significa in primo luogo coinvolgimento attivo dei cittadini come partecipazione alla vita delle loro comunità, e quindi alla democrazia, in termini di attività e processo decisionale. Nel documento si afferma che essa è una forma di «cittadinanza democratica basata sullo status legale dei cittadini e che include tutti gli aspetti della vita in una società democratica inerenti una vasta gamma di argomenti quali, tra gli altri, l'istruzione, la cultura, lo sviluppo sostenibile, la non discriminazione, l'inclusione delle minoranze etniche, la partecipazione alla società delle persone con disabilità, l'uguaglianza di genere compresa la pari rappresentanza di donne e uomini nel processo decisionale, ecc. [...] Una cittadinanza democratica che garantisce che i cittadini e le organizzazioni della società civile abbiano voce in capitolo nei processi deliberativi e decisionali delle politiche UE attraverso l'elezione dei loro rappresentanti al Parlamento europeo. [...] Una cittadinanza democratica che deve operare necessariamente anche a livello degli stati membri, di modo che le strutture per l'impegno dei cittadini siano accessibili e facciano parte dell'esperienza di ogni cittadino. [...] Una cittadinanza democratica che garantisce che tutti i cittadini possano partecipare alla vita delle loro comunità e alla definizione delle politiche pubbliche, [...] Affinché i cittadini si impegnino nello sviluppo delle politiche, bisogna che vengano messi in opera dei meccanismi efficienti per offrire informazioni ed educare in maniera diversificata ed obiettiva i cittadini».

³⁸⁹ Decisione del Consiglio del 27 novembre 2009 su un quadro rinnovato di cooperazione europea in materia di gioventù (2010-2018), OJ C311, 19.12.2009.

Nel 2013, dichiarato Anno europeo dei cittadini, è ancora la promozione della cittadinanza attiva e della comprensione reciproca il tema fondamentale di riflessione.³⁹⁰ L'obiettivo generale dell'Anno Europeo dei Cittadini 2013, stabilito dalla Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 novembre 2012 è di rafforzare la consapevolezza e la conoscenza dei diritti e delle responsabilità connessi alla cittadinanza dell'Unione, al fine di permettere ai cittadini di esercitare pienamente i propri diritti.

Le ultime direttive europee, ribadiscono che le competenze civiche, fondate sulla conoscenza dei valori sociali e delle strutture politiche, permangono fondamentali per sostenere l'impegno e la partecipazione alla vita sociale in modo attivo e democratico, uno dei principali obiettivi del *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*³⁹¹ rimane quindi la promozione di equità, coesione sociale e cittadinanza attiva attraverso l'istruzione scolastica.

4.3 Politiche di educazione alla cittadinanza democratica nella Comunità Europea.

La consapevolezza che la promozione di un modello di cittadinanza democratica, basato sulla tutela e il rispetto dei diritti umani, non è perseguibile solo attraverso strumenti giuridici, rimanda alla necessità di progettare in modo specifico nel campo della formazione e dell'educazione riconoscendo la scuola come «sistema di comportamenti, valori, norme, credo, pratiche quotidiane, principi, regole, metodi di insegnamento e misure organizzative»³⁹² oltre che luogo privilegiato di esercizio della democrazia.³⁹³

Numerose sono le raccomandazioni europee circa l'importanza della promozione di una cittadinanza attiva in tutti i livelli del sistema di istruzione attraverso l'adozione di

³⁹⁰ A riguardo si rimanda al Programma *Europa per i cittadini (2007-2013)*.

³⁹¹ A riguardo si rimanda alle Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ('ET 2020'), OJ C 119, 28.5.2009.

³⁹² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per le Relazioni Internazionali dell'Istruzione Scolastica, INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 24, L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, tr.it., di S. Baggiani, A. Turchi, p. 28.

³⁹³ In un terzo dei paesi europei, i curricoli nazionali e i regolamenti in materia di istruzione fanno esplicito riferimento alla promozione di un *ethos* della scuola in grado di favorire l'educazione alla cittadinanza. Nella Repubblica ceca, Spagna, Estonia, Francia, Irlanda, Austria, Finlandia, Regno Unito, Islanda e Norvegia, i curricoli nazionali fanno riferimento alla cultura della scuola in specifiche sezioni dedicate all'educazione alla cittadinanza. Nonostante le differenze, dalla lettura dei documenti nazionali possiamo determinare che per cultura della scuola si intende la necessità di creare un ambiente nel quale tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo operano in un clima fondato sulla cooperazione, sulla collaborazione, sul dialogo ed sul rispetto. La vita scolastica deve essere dunque organizzata attraverso i principi di democrazia, uguaglianza e partecipazione.

approcci multidisciplinari utili a facilitare l'acquisizione del sapere, delle attitudini e delle competenze necessarie agli individui per vivere insieme in armonia in una società democratica e multiculturale.³⁹⁴ I principali obiettivi dell'attuale Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione sono la promozione di equità, coesione sociale e cittadinanza attiva attraverso l'istruzione scolastica. In risposta a tale istanze i Paesi europei hanno adottato l'educazione alla cittadinanza democratica come punto di riferimento comune delle rispettive politiche educative.

Le diverse realtà nazionali interpretano in modo diverso il concetto di cittadinanza; la maggioranza delle fonti legislative nazionali non definisce in maniera esplicita la nozione di *cittadinanza responsabile*³⁹⁵, tanto che troviamo terminologie diverse nelle varie realtà geografiche. Molti paesi utilizzano le espressioni “partecipazione civica” (Lettonia, Romania), “attitudini civiche” o “coscienza civica” (Polonia), “impegno civico” (Romania) o ancora “diritti e doveri civici” (Germania, Lituania, Paesi Bassi, Regno Unito, Scozia) ricollegando il concetto di cittadinanza a materie legate alla conoscenza e

³⁹⁴ Tale indicazione è presente nella Raccomandazione Rec (2002)12 del Comitato dei Ministri agli Stati membri relativa all'educazione alla cittadinanza democratica adottata dal Comitato dei Ministri il 16 ottobre 2002, in occasione della 812a riunione dei Delegati dei Ministri. A riguardo si veda anche la Relazione del Consiglio dell'Unione europea: Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione — Relazione del Consiglio Istruzione al Consiglio europeo. 5980/01 (Bruxelles, 14 febbraio 2001); le Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»). OJ C 119, 28.5.2009; la *Raccomandazione CM/Rec (2010)7 sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, adottata l'11 maggio 2010 dal Comitato dei Ministri. In particolare, nella Sezione III – Politiche, paragrafo 6. Educazione formale generale e professionale si afferma che «Gli stati membri devono includere l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani nei *curricula* per l'educazione formale nelle scuole pre-primarie, primarie e secondarie come pure nell'educazione e nella formazione generale e professionale. Gli stati membri devono anche continuare a sostenere, rivedere e aggiornare l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani in questi *curricula* allo scopo di assicurarne l'importanza e incoraggiare la sostenibilità di questa area». Nei paragrafi 9 e 12 si precisa che «Gli stati membri devono fornire insegnanti, altro personale educativo, giovani leaders e formatori che sono necessari per iniziare o sviluppare la formazione per l'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Essi devono garantire che tale personale abbia una accurata conoscenza e competenza quanto agli obiettivi e ai principi della disciplina e quanto ad appropriati metodi di insegnamento e apprendimento, così pure altre abilità appropriate per la loro area educativa. [...] Gli stati membri devono iniziare e promuovere la ricerca sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani per fare l'inventario della situazione corrente nell'area e fornire ai soggetti interessati, compresi i decisori politici, le istituzioni educative, i dirigenti scolastici, gli insegnanti, i discenti, le organizzazioni non governative e le organizzazioni giovanili, una informazione di carattere comparativo per aiutarli a misurare e accrescere la loro efficacia ed efficienza e perfezionare le loro pratiche. Questa ricerca potrebbe vertere, inter alia, sui *curricula*, sulle pratiche innovative, sui metodi d'insegnamento e sviluppo dei sistemi di valutazione, inclusi criteri e indicatori di valutazione. Gli stati membri devono condividere i risultati della loro ricerca con altri stati e altri soggetti interessati ove appropriato».

³⁹⁵ La definizione della “cittadinanza responsabile” e il concetto di educazione alla cittadinanza democratica si basano sulle definizioni stabilite dal Consiglio di Europa nell'ambito del progetto sull'Educazione per una cittadinanza democratica. Per un approfondimento si veda: Consiglio di Europa, Karen O'Shea: *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship - Comprendre pour mieux se comprendre. Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg 2003.

all'esercizio dei diritti e delle responsabilità civiche. In tutti gli esempi citati la nozione di *cittadinanza responsabile* si riferisce comunque a questioni relative alla conoscenza dei diritti e dei doveri del cittadino ed è legata a valori civici quali la democrazia, la libertà, l'uguaglianza, la partecipazione, la cooperazione, la coesione sociale, la solidarietà, la tolleranza, la giustizia sociale, il rispetto dei diritti umani, il rispetto della legge, la responsabilità, la lealtà, lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico.³⁹⁶

Nonostante le differenze possiamo assumere come comune intendimento che «qualunque sia la visione a cui si fa riferimento, la cittadinanza è la condizione giuridica e politica di una persona appartenente a una data comunità politica; [...] Gli altri due elementi costitutivi della cittadinanza negli stati democratici sono l'uguaglianza giuridica (uguaglianza dei diritti e dei doveri) e la sovranità. Lo status giuridico si impone al cittadino dall'esterno, mentre l'idea di appartenenza mobilita la sua soggettività e la sua partecipazione».³⁹⁷

Il concetto di cittadinanza cui si riferiscono le raccomandazioni europee va quindi oltre il semplice rapporto legale tra individuo e Stato e si fonda sul rispetto di un insieme di valori comuni che fondano le società democratiche. Confrontando i *curricula* ufficiali come compaiono nei documenti prodotti dalle autorità scolastiche dei diversi paesi europei³⁹⁸, infatti, si evince che, dimostrando di aver recepito le Indicazioni europee, ogni paese

³⁹⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per le Relazioni Internazionali dell'Istruzione Scolastica, INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 24, L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, cit., 14-16. Sulla definizione del concetto di cittadinanza in ambito europeo si veda anche: Consiglio di Europa, *Final Declaration. Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe - Déclaration finale. Deuxième Sommet des Chefs d'État et de Gouvernement du Conseil de l'Europe*, Strasburgo, 10-11 Ottobre 1997; Consiglio di Europa, Comitato dei Ministri, *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the rights and the responsibilities of the citizens - Déclaration et programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens*, Strasburgo 1999; Consiglio di Europa, Comitato dei Ministri, *Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship - Recommandation aux États membres sur l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasburgo 2002.

³⁹⁷ F. Audigier, *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, tr. it., di D. Marin, Ibis, Como-Pavia 2007, p. 21.

³⁹⁸ Utilizzeremo come strumenti privilegiati per questa ricostruzione l'*Indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza (International Civic and Citizenship Education Study - ICCS)* del 2009 promossa dalla IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement; i Quaderni di Eurydice (in particolare n. 24 relativo a *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, n. 27 relativo a *L'istruzione secondaria superiore in Europa. Organizzazione, curricula, riforme in corso in Finlandia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna*; n. 28 relativo a *L'educazione alla cittadinanza in Europa*) i documenti ufficiali dei singoli paesi; i Report del consiglio d'Europa relativi a: Consiglio d'Europa, O'Shea, K., 2003, *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo 2003; Council of Europe, *Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, 2010; Consiglio dell'Unione europea, *Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*, Bruxelles, 18 gennaio 2010, 5394/10, EDUC 11, SOC 21.

riconosce il concetto di cittadinanza associato ad una serie di indicatori convergenti sul valore della conoscenza e sull'esercizio dei diritti e delle responsabilità civiche, rispetto ai quali è individuabile un comune orizzonte culturale per la cooperazione progettuale a livello internazionale.³⁹⁹ L'obiettivo che ogni Paese si è dato è quindi quello di rafforzare la cultura democratica attraverso lo sviluppo di valori comuni e, contemporaneamente, preparare le nuove generazioni ad un'attiva partecipazione nella società democratica garantendo loro conoscenze, competenze e capacità necessarie allo sviluppo e al benessere della società in cui vivono. L'educazione alla cittadinanza è lo strumento utili a sviluppare negli alunni *cultura politica, pensiero critico e partecipazione attiva*.⁴⁰⁰

Uno dei primi importanti risultati delle attività del Consiglio d'Europa nel settore dell'educazione è stato il progetto per l'educazione alla cittadinanza democratica (ECD), che ha dato avvio a progetti specifici in contesti formali, informali e non-formali. I documenti di riferimento del progetto ECD sono: la Risoluzione adottata nell'ambito della Conferenza permanente dei ministri dell'Educazione a Cracovia il 15-17 ottobre 2000; la Raccomandazione adottata dal Comitato dei ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa 16 ottobre 2002; il Piano d'azione, approvato a Varsavia dai 46 capi di Stato e di governo del Consiglio d'Europa il 16 e 17 maggio 2005. Nel primo documento si sottolinea il ruolo chiave dell'educazione alla cittadinanza democratica in materia di

³⁹⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-Direzione Generale per le relazioni Internazionali dell'Istruzione Scolastica- INDIRE, *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole d'Europa*, «I quaderni di Eurydice», 2004, 24 Una analisi organica delle forme dell'educazione alla cittadinanza democratica nei Paesi europei si trova nel documento del Consiglio d'Europa dal titolo *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*.

⁴⁰⁰ Nei *Quaderni di Eurydice n. 24, L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, si specifica che lo sviluppo della cultura politica può comprendere: lo studio delle istituzioni sociali, politiche e civiche, così come dei diritti umani; lo studio delle condizioni in cui gli individui possono vivere in armonia, le questioni sociali e i problemi sociali attuali; la preparazione dei giovani all'esercizio dei loro diritti e doveri come sono definiti nelle costituzioni nazionali; la promozione del riconoscimento dell'eredità culturale e storica; la promozione del riconoscimento della diversità culturale e linguistica della società. Lo sviluppo del pensiero critico si basa, invece, su: l'acquisizione delle competenze necessarie alla partecipazione attiva alla vita pubblica come cittadino responsabile e critico; lo sviluppo del riconoscimento e del rispetto di sé e degli altri allo scopo di favorire una maggiore comprensione reciproca; l'acquisizione della responsabilità sociale e morale, compresa la fiducia in sé e un comportamento responsabile verso gli altri; il consolidamento dello spirito di solidarietà; la costruzione di valori che tengano pienamente conto della pluralità dei punti di vista all'interno di una società; imparare ad ascoltare e a risolvere pacificamente i conflitti; imparare a contribuire a un ambiente sicuro; lo sviluppo di strategie più efficaci per lottare contro il razzismo e la xenofobia. Infine, la partecipazione attiva degli alunni può essere incoraggiata permettendo loro di essere coinvolti maggiormente nella comunità in senso lato (a livello internazionale, nazionale, locale e scolastico); offrendo loro un'esperienza pratica di democrazia a scuola; sviluppando la capacità individuale a impegnarsi gli uni verso gli altri; incoraggiando gli alunni a sviluppare iniziative congiunte con istituzioni (come associazioni, organizzazioni internazionali e organismi pubblici) e progetti che implichino altre comunità. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 24, L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, p. 15.

politiche e di riforme nel campo dell'educazione e si raccomanda agli Stati di farne un obiettivo prioritario delle loro scelte politiche. La Conferenza dei ministri dell'Educazione individua le *guidelines* per la sua realizzazione attraverso un approccio multidimensionale, che riguarda tanto l'ambito politico, del diritto, culturale, sociale ed economico, quanto quello europeo e globale. La Raccomandazione del Comitato dei ministri dell'Educazione degli Stati membri dell'ottobre 2002 conferma e specifica la definizione strumentale di educazione alla cittadinanza democratica quale fattore di coesione sociale, di comprensione reciproca in grado di contribuire alla salvaguardia e sviluppo dei valori democratici. La Raccomandazione, in particolare, sollecita gli Stati membri ad adottare riforme che: investano tutti i livelli del sistema educativo, dal primo ciclo al livello universitario; si sviluppino di concerto con tutti gli strumenti, le istituzioni e le organizzazioni che operano nel settore dell'educazione non formale; prevedano il coordinamento con attività promosse da strutture ed organizzazioni informali, prima fra esse la famiglia. Al fine di garantire l'efficacia permanente della convenzione europea dei diritti dell'uomo il Consiglio d'Europa si riserva, tra l'altro, di verificare che una formazione adeguata relativa alle norme della convenzione sia pienamente integrata nei piani di studio universitari e di promuovere la formazione degli educatori.⁴⁰¹

Solo in alcuni paese europei l'educazione alla cittadinanza democratica costituisce una materia di studio autonoma,⁴⁰² nella maggioranza dei casi essa viene considerata come disciplina integrata in altre materie,⁴⁰³ o trattata in modo trasversale e quindi inclusa in tutte le materie scolastiche pertinenti.⁴⁰⁴ La maggioranza dei paesi integra i diversi approcci e programma l'educazione ai diritti umani e alla convivenza interculturale attuando la promozione di iniziative specifiche realizzate da parte di istituzioni scolastiche, istituti di ricerca educativa e associazioni che, tenendo conto delle *best practices* promosse dal Consiglio d'Europa, sono finalizzate a far maturare nelle nuove generazioni un senso comune di cittadinanza democratica.

L'educazione alla cittadinanza democratica risulta essere quindi in tal modo parte integrante della visione *implicita* in ogni sistema scolastico, essa «interessa la vita collettiva e perciò è dappertutto; ma se è dappertutto, c'è il rischio che non stia da nessuna

⁴⁰¹ N. Marziali, *Cittadinanza democratica e diritti umani nei sistemi scolastici europei. L'impulso dato dal Consiglio d'Europa*, «RSPI Rivista di studi politici internazionali» Vol. 74, n° 1, 2007.

⁴⁰² È il caso della Spagna, dei Paesi Bassi e della Finlandia.

⁴⁰³ È il caso della Lettonia e della Norvegia.

⁴⁰⁴ È il caso della Comunità tedesca del Belgio.

parte e non sia riconoscibile. C'è anche il rischio di raccogliere sotto la sua etichetta qualunque cosa senza distinzione, tutto quanto ha a che fare con la formazione generale della persona, della sua socializzazione, delle condizioni del suo inserimento sociale e professionale, e così via».⁴⁰⁵ Acquisita questa consapevolezza, diviene necessario andare oltre le iniziative occasionali, realizzate nella scuola e per la scuola, e ipotizzare un percorso autenticamente formativo che favorisca lo sviluppo di un'azione educativa continua.

La Commissione Europea, utilizzando i dati pubblicati dalla Rete Eurydice, ci fornisce utili indicazioni circa la effettiva recezione delle sollecitazioni europee riguardanti l'educazione alla cittadinanza.⁴⁰⁶ Secondo quanto riportato nel Rapporto effettuato da Eurydice su *L'educazione alla cittadinanza in Europa*,⁴⁰⁷ venti paesi considerano l'educazione alla cittadinanza una materia obbligatoria a sé stante, e la includono nei *curricula* dei cicli di istruzione primaria e secondaria. Nello specifico l'educazione alla cittadinanza esiste come

⁴⁰⁵ F. Audigier, *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, cit., p. 12.

⁴⁰⁶ La rete di informazione sull'istruzione in Europa, Eurydice, è stata istituita dalla Commissione europea e dagli Stati membri, nel 1980, per incrementare la cooperazione nel settore educativo, migliorando la conoscenza dei sistemi e delle politiche. La rete Eurydice è costituita da una Unità centrale, che opera presso l'EACEA, e da Unità nazionali nei 36 paesi facenti parte del Programma LLP (i paesi dell'Unione europea; l'ex Repubblica jugoslava di Macedonia, l'Islanda, il Montenegro, la Serbia e la Turchia; il Liechtenstein, la Norvegia e la Svizzera), in genere situate presso i ministeri dell'educazione o presso organi strettamente collegati a questi. Eurydice è di supporto alla Commissione per il lavoro intrapreso in ambito educativo assieme ad altre organizzazioni internazionali, in particolare il Consiglio d'Europa, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (Unesco).

⁴⁰⁷ La seconda edizione del rapporto di Eurydice, *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, intende fornire un quadro di riferimento sull'evolversi delle politiche e delle misure relative all'educazione alla cittadinanza dei 31 paesi della rete Eurydice (gli Stati membri dell'UE, Islanda, Norvegia, Croazia e Turchia) esaminando le politiche nazionali e le strategie messe in atto per riformare i curricula relativi alla cittadinanza. Le aree, essenziali per l'offerta dell'educazione alla cittadinanza, su cui lo studio si concentra sono: partecipazione degli studenti e dei genitori alla *governance* della scuola; obiettivi, approcci e organizzazione curricolare; cultura della scuola e partecipazione degli studenti alla società; valutazione degli studenti, monitoraggio delle scuole e della performance dei sistemi di istruzione; istruzione, formazione e sostegno agli insegnanti e ai capi d'istituto. Lo studio fornisce informazioni su 31 paesi della rete Eurydice, inclusi gli Stati membri dell'UE, l'Islanda, la Norvegia, la Croazia e la Turchia. L'anno di riferimento è il 2010/2011 e si chiarisce che vengono prese in considerazione soltanto le scuole del settore pubblico per tutti i paesi ad eccezione di Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, dove si tiene conto anche del settore privato sovvenzionato, che raccoglie la maggior parte delle iscrizioni. In Irlanda, inoltre, la grande maggioranza delle scuole è giuridicamente definita come privata, ma si tratta di fatto di scuole finanziate interamente dallo Stato che non richiedono ai genitori il pagamento di alcuna retta. Nei Paesi Bassi, la parità di finanziamento e trattamento di istruzione pubblica e privata è prevista dalla Costituzione. Le informazioni si basano principalmente su regolamenti, raccomandazioni o linee guida ufficiali emesse dalle autorità educative nazionali o, nel caso di Belgio, Spagna e Germania, dalle autorità educative di livello superiore qui denominate "livello centrale". Il Rapporto è stato tradotto in italiano e pubblicato per conto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 28, L'educazione alla cittadinanza in Europa*, Tr. it. di L. Serratore, S. Vecchi, 2012, ed è disponibile all'indirizzo: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

materia obbligatoria a sé stante nell'istruzione sia primaria sia secondaria in Estonia, Grecia, Spagna, Francia, Portogallo e Romania; Francia e Portogallo introducono l'educazione alla cittadinanza fin dai primi anni di scuola (6 anni); Cipro, Polonia, Slovacchia, Finlandia e Regno Unito (Inghilterra), considerano la disciplina parte del curriculum dell'istruzione secondaria inferiore e di almeno un anno del secondario superiore.⁴⁰⁸

La durata dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza come materia a sé stante varia notevolmente da paese a paese. Le ore di lezione obbligatorie sono particolarmente numerose in Francia, dove viene insegnata per tutti i dodici anni di scuola, dal ciclo primario al secondario superiore. Viene insegnata per nove anni in Portogallo, per sei in Polonia, Slovacchia e Finlandia, per cinque anni in Estonia e Regno Unito (Inghilterra), quattro in Grecia, Spagna e Romania e per tre anni in Irlanda, Lussemburgo e Norvegia. A Cipro, nei Paesi Bassi, in Slovenia e in Croazia la materia è obbligatoria solo per due anni e in Bulgaria e Turchia per un anno. In Lituania le scuole sono libere di scegliere come distribuire le ore di lezione settimanali: un'ora la settimana per due anni o due ore la settimana per un anno.⁴⁰⁹ Per ciascuno di questi paesi, ad eccezione di Finlandia, Paesi Bassi e Regno Unito, può essere indicato il numero esatto di ore assegnate alla materia. Tra i sei paesi che dispongono di raccomandazioni in materia di ore di insegnamento per l'educazione alla cittadinanza a livello primario, il livello medio annuo più elevato si riscontra in Francia (30 ore). Il numero di ore di insegnamento inferiore a livello primario appartiene all'Estonia (4,4 ore), dove l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza dura soltanto un anno in questo ciclo, ma viene organizzato con più attenzione

⁴⁰⁸ Confrontando questi dati con quelli presentati nel precedente studio di Eurydice sull'educazione alla cittadinanza del 2005, si evince che tre paesi, Spagna, Paesi Bassi e Finlandia, hanno modificato le indicazioni nazionali introducendo la disciplina come materia a sé stante. In Norvegia, la materia che introduceva elementi di educazione alla cittadinanza, "attività del comitato studentesco", attivata nel 2007 verrà eliminata dal curriculum a partire dall'anno scolastico 2012/2013, in seguito a una valutazione dei metodi didattici condotta su iniziativa del Direttorato per l'educazione e la formazione, i contenuti di questa disciplina verranno inseriti in altre materie, soprattutto in studi sociali e in nuove materie facoltative introdotte a livello secondario inferiore. Bisogna anche tener conto che la cittadinanza come materia a sé stante, in base all'autonomia che caratterizza alcuni sistemi di istruzione, può essere introdotta dalle singole scuole. Nella Repubblica ceca, ad esempio, a livello secondario le singole scuole dispongono di autonomia in materia di organizzazione dell'area tematica "l'uomo e la società" in cui è inserito l'insegnamento dell'educazione civica e possono decidere quindi se insegnare l'educazione civica come materia a sé stante o integrata. anche nel Regno Unito (Inghilterra), i programmi sulla cittadinanza non obbligatori e possono essere attuati come materie a sé stanti o integrati in altre materie. Anche in Romania, Slovenia e Norvegia l'insegnamento della cittadinanza nell'istruzione primaria e/o secondaria avviene sotto forma di materie facoltative a sé.

⁴⁰⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 28, L'educazione alla cittadinanza in Europa*, cit., p. 23.

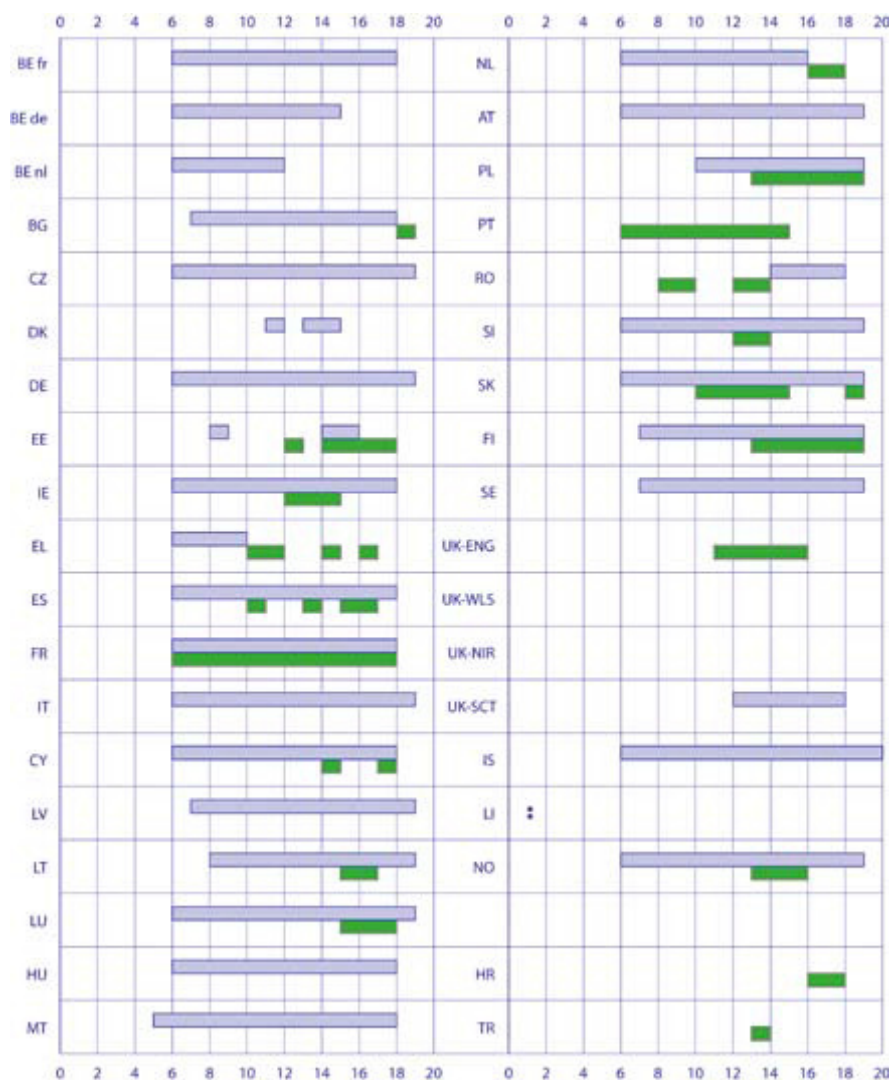
nel ciclo secondario. A livello secondario inferiore, il numero di ore raccomandate più elevato appartiene di nuovo alla Francia (28 ore), mentre a Cipro la media annua è di sole quattro ore dal momento che l'educazione alla cittadinanza viene insegnata soltanto per un anno. Variazioni ugualmente rilevanti si riscontrano anche a livello secondario superiore, dove la Spagna ha la media di ore raccomandate più elevata (35). La media più bassa (6,2) appartiene alla Slovacchia, che concentra però le ore di insegnamento dell'educazione alla cittadinanza nel livello secondario inferiore.⁴¹⁰

L'educazione alla cittadinanza, dicevamo in apertura, può assumere una dimensione interdisciplinare ed integrata con scienze sociali, storia, geografia, lingue e religione/etica. In questi casi tutti gli insegnanti devono contribuire ad attuare gli obiettivi definiti nei curricula nazionali. Oltre a questi obiettivi generali, i curricula nazionali di un gran numero di paesi europei danno risalto all'educazione alla cittadinanza in sezioni sui temi trasversali, sulle competenze chiave o all'interno di aree di contenuti educativi. Solo in rari casi non esistono disposizioni specifiche per l'insegnamento della cittadinanza né come materia scolastica né come tema trasversale.⁴¹¹

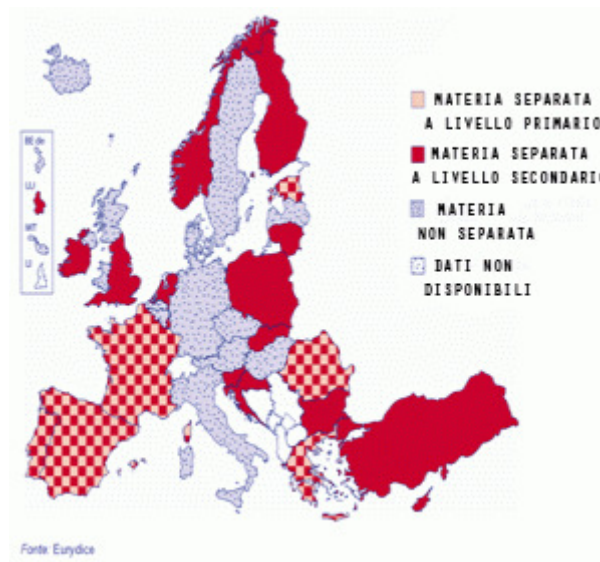
⁴¹⁰ Confrontando i dati attuali con quelli del precedente studio di Eurydice sull'educazione alla cittadinanza del 2005, si osservano alcuni importanti cambiamenti. Nello specifico, la Lituania ha aumentato il numero di ore raccomandate per la materia a livello secondario inferiore, mentre per la Bulgaria e il Lussemburgo tale aumento è stato registrato nel ciclo di istruzione secondaria superiore. La Slovacchia ha introdotto raccomandazioni per il livello secondario superiore dove, in base ai dati precedenti, non ne esistevano. La Spagna ha emesso raccomandazioni sulle ore di insegnamento dell'educazione alla cittadinanza per tutti i livelli di istruzione. La Norvegia ha aumentato il numero di ore, concentrandole tutte nel livello secondario inferiore. Si nota inoltre che ci sono stati notevoli cambiamenti non solo in termini di ore raccomandate da destinare all'educazione alla cittadinanza, ma anche di approcci scelti dai paesi per organizzare quest'area tematica. Il confronto con la precedente edizione dello studio mostra che in alcuni paesi o regioni l'educazione alla cittadinanza integrata in altre materie e/o offerta come tema trasversale ha soppiantato l'approccio della materia a sé stante. Tali cambiamenti di approccio spiegano in parte perché in paesi come la Comunità tedesca del Belgio, la Repubblica ceca (a livello secondario inferiore), l'Italia e la Lettonia non esistano più raccomandazioni ufficiali in materia di ore di insegnamento da destinare all'educazione alla cittadinanza. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 28, L'educazione alla cittadinanza in Europa*, cit., p. 32.

⁴¹¹ Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 28, L'educazione alla cittadinanza in Europa*, cit., p. 26.

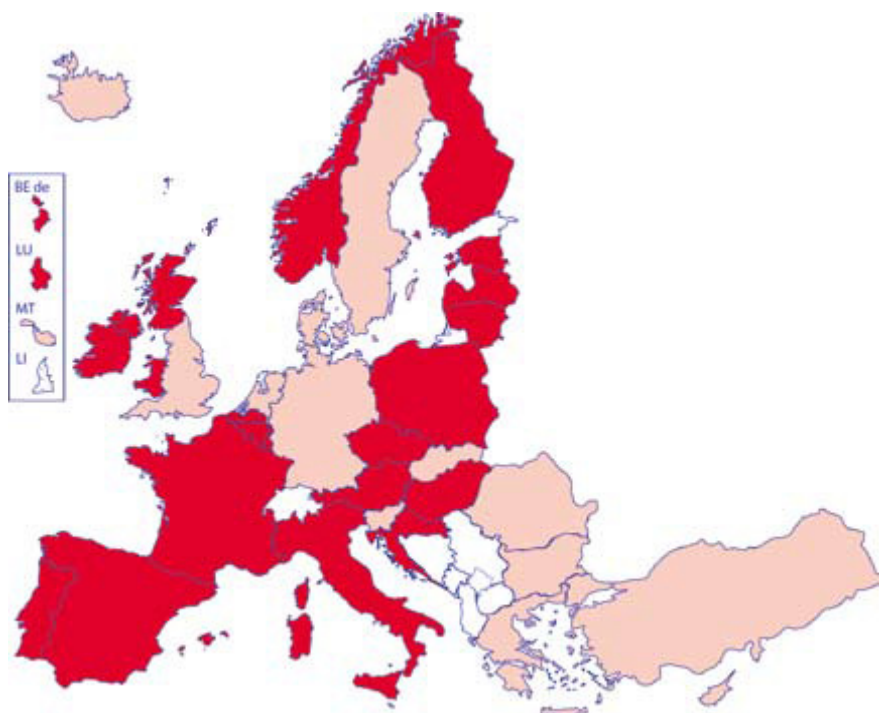
PRESENZA DELLA DISCIPLINA NEI DIVERSI LIVELLI DI ISTRUZIONE. ANNO SCOLASTICO 2010/2011



- _____ segmenti di istruzione nei quali l'argomento è integrato con altre materie;
- _____ segmenti di istruzione nei quali l'argomento è considerato materia a se stante;
- : dati non disponibili.



INCLUSIONE DI ELEMENTI DI CITTADINANZA ALL'INTERNO DEI CURRICOLI
NAZIONALI. ANNO SCOLASTICO 2010/2011.



_____ Paesi che includono gli elementi di cittadinanza in temi trasversali/competenze chiave/ aree di contenuti educativi;

_____ Paesi che includono gli elementi di cittadinanza soltanto come obiettivi generali del sistema educativo;

_____ [Bianco] Paesi che includono di cui per l'anno scolastico 2010-2011 non si hanno dati disponibili.

Gli obiettivi analitici e i contenuti dell'educazione alla cittadinanza variano a seconda della specificità storica e cultura dei paesi promotori, ma è comune a tutte le normative che l'educazione alla cittadinanza debba occuparsi di combattere l'alfabetismo politico, di sviluppare il pensiero critico e le abilità analitiche, di sostenere comportamenti e acquisizioni valoriali adeguate allo sviluppo integrale della persona, di favorire la partecipazione attiva.⁴¹²

Le normative locali chiariscono che «gli obiettivi assegnati alle scuole non riguardano soltanto le conoscenze teoriche da far acquisire agli studenti, ma anche il livello di competenza a cui portarli e gli atteggiamenti e valori da sviluppare in loro⁴¹³; viene molto incoraggiata anche la partecipazione attiva degli studenti in ambito sia scolastico sia extrascolastico. [...] Tutti i paesi hanno introdotto dei regolamenti per promuovere la partecipazione degli studenti alla *governance* della scuola in qualità di rappresentanti di classe, di membri di consigli studenteschi o di rappresentanti degli studenti nell'ambito dei consigli di amministrazione delle scuole. Più è alto il grado di istruzione, più è comune disporre di regolamenti che consentono agli studenti di partecipare alla gestione della scuola».⁴¹⁴ Le modalità di promozione e sostegno della partecipazione studentesca, per lo più del livello secondario superiore di istruzione, possono essere formalmente contenute nel curriculum nazionale e in altri documenti ufficiali o essere veicolate attraverso programmi e progetti nazionali volti a sollecitare ed incrementare negli studenti le competenze di cittadinanza utili alla loro reale partecipazione democratica entro il sistema scolastico e societario.⁴¹⁵

⁴¹² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 24, L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, cit., p. 23.

⁴¹³ Per quanto attiene le competenze, il quadro di riferimento europeo è rappresentato dalla Raccomandazione europea del 2006 (10), che inseriva le competenze sociali e civiche tra le competenze chiave che ogni cittadino dovrebbe possedere per costruire la società della conoscenza europea. In base a un Rapporto congiunto del Consiglio e della Commissione del 2010 gli obiettivi, le conoscenze e le competenze associate alle competenze chiave tendono a occupare un posto più preminente e manifesto nei curricoli degli Stati membri.

⁴¹⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 28, L'educazione alla cittadinanza in Europa*, cit., p. 17.

⁴¹⁵ Tutti i paesi europei hanno introdotto regolamenti e raccomandazioni ufficiali atte a promuovere il coinvolgimento degli alunni e degli studenti nel governo della scuola; nonostante le forme di partecipazione e il loro grado di attuazione variano da paese a paese, tutti riconoscono l'importanza di coinvolgere gli studenti nella *governance* della scuola. Il coinvolgimento va dall'elezione dei rappresentanti di classe, all'istituzione di un consiglio studentesco o una rappresentanza degli studenti negli organi di governo della scuola che solitamente ha un ruolo consultivo e non decisionale. Oltre ai regolamenti ufficiali alcuni paesi hanno elaborato programmi nazionali che mirano a rafforzare la partecipazione degli studenti alla *governance* della scuola e al processo decisionale. Esempi significativi sono il programma di formazione per leader degli

Nello specifico in Belgio (Comunità fiamminga), il curriculum del 2010 stabilisce diversi obiettivi trasversali finali in quattro materie correlate all'educazione alla cittadinanza (partecipazione attiva, diritti umani e libertà fondamentali, il sistema democratico, la dimensione europea e internazionale). Per far raggiungere questi obiettivi agli studenti vengono organizzati corsi, progetti educativi e altre attività per tutto il ciclo di istruzione secondaria. Nella Repubblica ceca, i Curricoli quadro per l'istruzione obbligatoria e secondaria superiore del 2007 hanno stabilito che la competenza civica è una competenza chiave da acquisire attraverso tutte le attività di insegnamento e di apprendimento che si svolgono a scuola e istituiscono diverse materie trasversali collegate all'educazione alla cittadinanza definite in termini di aree tematiche da proporre insieme a conoscenze, competenze, abilità, capacità e valori che gli studenti devono acquisire attraverso l'insegnamento della materia o singoli progetti, seminari, corsi e attraverso l'atmosfera generale che si respira a scuola. In Estonia, i curricula nazionali introdotti nel 2011 istituiscono svariate competenze legate all'educazione alla cittadinanza (valori e competenze sociali, comunicative e imprenditoriali) per le quali vengono definite conoscenze, competenze e capacità da acquisire entro la fine di ciascun livello scolastico. In Spagna, la normativa del 2006 sul curriculum di base nazionale definisce le "competenze sociali e civiche" da acquisire in tutte le aree e le materie del ciclo di istruzione obbligatoria. In Francia, le conoscenze e competenze di base definite nel 2006 includono le "competenze sociali e civiche" e specificano le relative conoscenze, competenze e capacità che gli alunni devono acquisire in diversi momenti chiave dell'istruzione obbligatoria (il secondo e quinto anno dell'istruzione primaria e l'ultimo anno di istruzione secondaria inferiore). In Lettonia, gli Standard nazionali per l'istruzione obbligatoria (2006) e secondaria superiore (2008) hanno stabilito che le competenze sociali e comunicative vadano sviluppate attraverso la maggior parte delle materie. Il Programma tipo per l'istruzione obbligatoria, inoltre, suggerisce di dedicare almeno un'ora di lezione la settimana alla discussione di classe su uno dei seguenti argomenti: educazione ai valori,

organi di autogoverno degli alunni organizzato in Lettonia, il "Programma Democra-scuola" adottato nel Regno Unito (Irlanda del Nord) e il progetto pilota volto ad ampliare le funzioni dei comitati studenteschi in Scozia. Questi e altri programmi simili si propongono di migliorare l'attività dei comitati studenteschi promuovendo una collaborazione efficace tra le parti coinvolte nel processo decisionale interno (insegnanti, genitori e studenti). Molti paesi, inoltre, offrono esempi di buone pratiche (iniziative considerate valide a livello nazionale e presentate dagli esperti nazionali), organizzate sia a livello scolastico sia a livello comunale, che incoraggiano la partecipazione studentesca nella scuola. In tutti i sistemi educativi d'Europa sono, inoltre, presenti regolamentazioni ufficiali sulla partecipazione dei genitori e iniziative volontarie di sostegno alla collaborazione tra genitori, studenti e insegnanti.

comportamento, comunicazione, cultura, patriottismo e partecipazione civica, stile di vita sano, sicurezza ed educazione stradale e orientamento professionale. In Lituania, il curriculum del 2011 per l'istruzione primaria e secondaria inferiore definisce l'“educazione sociale e civica” un'area da attuare attraverso tutte le discipline, le attività di educazione non formale e gli organi di autogoverno della scuola. Inoltre, in base al curriculum nazionale del 2009, per gli alunni dell'istruzione secondaria inferiore sono obbligatorie almeno cinque ore di attività sociali l'anno. Esempi di attività sociali specificate sono le “attività per la libera espressione della personalità degli studenti” nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, il “rafforzamento delle tradizioni della comunità scolastica” e la “partecipazione a diverse tipologie di progetti socioculturali”. In Lussemburgo, il curriculum del 2010 per l'istruzione prescolare e primaria include “Attitudes relationnelles” (attitudini relazionali), quattro competenze essenziali da acquisire nelle varie aree di sviluppo e apprendimento. In Ungheria, il Curriculum nazionale di base del 2007 per l'istruzione primaria e secondaria superiore mette tra gli obiettivi fondamentali diverse competenze chiave correlate all'educazione alla cittadinanza: competenze sociali e civiche, comunicazione nella lingua madre, acquisizione dell'apprendimento, spirito di iniziativa e capacità imprenditoriale. Le funzioni chiave assegnate alle scuole sulla base delle competenze chiave suggeriscono lo sviluppo di abilità, orientamento di valori e capacità legate all'”educazione per la cittadinanza attiva e la democrazia” attraverso l'intero processo di apprendimento a scuola e di partecipazione alla vita della scuola. In Polonia, i due curricula di base attualmente in vigore (dal 2002 e dal 2008 rispettivamente) stabiliscono che lo sviluppo di un insieme di capacità relative all'educazione alla cittadinanza sia interamente compito della scuola. In Finlandia, i curricula di base per l'istruzione obbligatoria (2004) e per l'istruzione secondaria superiore (2003) dichiarano “cittadinanza e imprenditorialità partecipative” tema trasversale da inserire in tutte le materie scolastiche, adatto a ogni singola materia e che dovrebbe riflettersi sui metodi e la cultura delle scuole. Nel Regno Unito (Scozia), “cittadini responsabili” è una delle quattro aree interdisciplinari del curriculum di base, il Curriculum for Excellence, del 2008, che si esprime anche in un insieme di conoscenze, competenze e caratteristiche che devono essere introdotte nell'apprendimento, nell'insegnamento e nella vita degli istituti educativi. Le esperienze e i risultati dettagliati di tutte le aree curriculari, inoltre, contengono numerosi riferimenti all'educazione alla cittadinanza. In Norvegia, il curriculum del 2006 stabilisce che l'insegnamento di tutte le materie deve contribuire allo sviluppo di una serie

di conoscenze, capacità e valori che promuovano le competenze sociali e culturali e che incoraggino la partecipazione degli alunni. In Portogallo e Austria, si trovano decreti specifici che stabiliscono linee guida simili sullo status interdisciplinare dell'educazione alla cittadinanza. In Austria, un decreto del 1978 introduce l'educazione alla cittadinanza come "principio educativo integrale" (Grundsatzterlass Politische Bildung) per tutti i tipi di scuole austriache e a tutti i livelli. È inserito in un sistema di 12 principi che comprendono l'offerta di conoscenza e lo sviluppo di competenze e capacità. In Portogallo, un decreto del 2001 definisce l' "educazione alla cittadinanza" parte integrante di tutte le aree curriculari nell'istruzione di base e secondaria superiore e stabilisce che vada insegnata attraverso attività tematiche. Il decreto indica anche degli obiettivi di apprendimento correlati. In sei paesi o regioni, l'educazione alla cittadinanza è integrata o definita come area di apprendimento trasversale alla cui attuazione devono contribuire tutti gli insegnanti. In Italia, nell'ambito dell'area interdisciplinare "Cittadinanza e Costituzione" tutti gli insegnanti devono includere obiettivi legati alla cittadinanza e alla Costituzione nell'insegnamento della loro materia o area tematica. Devono inoltre realizzare progetti didattici mirati all'approfondimento della conoscenza della Costituzione italiana da parte degli alunni e allo sviluppo dei valori della cittadinanza attiva. In Irlanda, a livello primario l'educazione alla cittadinanza è inclusa nel programma di educazione sociale, personale e di educazione alla salute da sviluppare in un insieme di contesti formali e informali per l'apprendimento (clima scolastico e atmosfera positivi, ore di lezione specifiche e un approccio integrato in una serie di aree tematiche). Nel Regno Unito (Galles), il curriculum scolastico del 2008 definisce le competenze legate all'educazione alla cittadinanza come facenti parte di un quadro più ampio, che include tutto quello che una scuola fa per promuovere lo sviluppo sociale e didattico degli alunni dai 7 ai 14 anni e rafforza le competenze di base degli studenti dai 14 ai 19 anni che riguardano l'educazione personale e sociale (PSE). In Irlanda del Nord, il curriculum del 2007 include l'educazione alla cittadinanza nelle aree didattiche "sviluppo personale e comprensione reciproca" e "imparare per la vita e il lavoro", rispettivamente ai livelli primario e secondario. Il gioco e le attività/materie programmate in tutte le aree curriculari devono rappresentare sempre grandi opportunità di apprendimento. In Scozia l'area tematica "salute e benessere", di competenza di professionisti del settore, contiene varie esperienze e risultati in linea con l'educazione alla cittadinanza. In Croazia, il curriculum quadro del 2010 stabilisce conoscenze, competenze e capacità del programma trasversale "educazione ai diritti umani

e alla cittadinanza democratica”. Questi obiettivi possono essere attuati tramite un approccio interdisciplinare, come materia distinta facoltativa, attività extracurricolare – progetti, attività all’interno della comunità – o applicati sistematicamente a tutto il curriculum scolastico.⁴¹⁶

Altri temi raccomandati in alcuni paesi sono: la parità dei sessi (Comunità francese del Belgio, Spagna e Austria), la sicurezza stradale (Lettonia, Portogallo e Spagna) e lo stato sociale (Spagna e Islanda). Nella Repubblica ceca e in Lettonia, il curriculum della cittadinanza include i temi della proprietà e del “denaro ed economia di mercato”. “Educazione all’imprenditorialità” è un altro tema insegnato nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza in alcuni paesi, come Estonia e Portogallo.⁴¹⁷

Il Rapporto fornisce inoltre un quadro dettagliato delle competenze che si ritengono essenziali per la formazione di cittadini attivi e responsabili, e le identifica nelle: competenze civiche; competenze sociali; competenze di comunicazione; competenze interculturali. La maggioranza dei paesi i curricula nazionali includono tutte e quattro le competenze soprattutto nel livello secondario inferiore di istruzione.⁴¹⁸

Dal dibattito europeo emerge, altresì, l’importanza della formazione degli insegnanti e dei capi di istituto sull’educazione alla cittadinanza. In realtà, da un’indagine comparativa emerge che le qualifiche richieste per insegnare l’educazione alla cittadinanza a livello primario sono essenzialmente generaliste, qualche specialismo maggiore è richiesto solo a livello secondario ove l’area dell’educazione alla cittadinanza è solitamente integrata all’interno dei corsi di formazione iniziale degli insegnanti per gli specialisti in

⁴¹⁶ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 28, L’educazione alla cittadinanza in Europa*, cit., pp. 27-29.

⁴¹⁷ Dall’analisi dei curricula nazionali, i temi più comuni trattati a livello primario sono: “il sistema socio-politico del paese”, “i valori democratici”, “tolleranza e discriminazione” e “identità nazionale e appartenenza”. Meno comuni sono i temi legati allo “sviluppo sostenibile” e ai “diritti umani”, affrontati da un numero simile di paesi. Un terzo circa dei paesi non include i temi di “equità e giustizia” o “eterogeneità culturale” fino al livello secondario. I temi meno comuni a livello primario (meno della metà dei paesi esaminati) sono quelli legati alla dimensione europea e internazionale. A livello secondario inferiore, tutti i temi menzionati fanno parte del curriculum della cittadinanza in quasi tutti i paesi. A livello secondario superiore, ci sono pochissime differenze, ma talvolta alcuni temi vengono abbandonati. In Germania e Regno Unito (Inghilterra), ad esempio, i temi correlati alla dimensione europea e internazionale non fanno più parte del curriculum. *Ivi*, pp. 36-37.

⁴¹⁸ Dall’analisi dei documenti nazionali si evince che le competenze civiche in Grecia e le competenze interculturali nella Comunità tedesca del Belgio non sono comprese nei curricula di nessun livello educativo. A livello secondario la Grecia non contempla né le competenze civiche né quelle di comunicazione; la Bulgaria raccomanda lo sviluppo delle competenze civiche e sociali soltanto a livello secondario superiore; nella Comunità tedesca del Belgio e nel Regno Unito le competenze interculturali non sono raccomandate nell’istruzione secondaria (tranne in Galles a livello secondario inferiore); nel Regno Unito (ad eccezione della Scozia) le competenze interculturali sono raccomandate soltanto a livello secondario inferiore e in Irlanda e Turchia nessuna delle competenze è raccomandata a livello secondario superiore. *Ivi*, pp. 38-39.

storia, geografia, filosofia, etica/religione, scienze sociali o economia; il ruolo del capo di istituto rispetto all'educazione alla cittadinanza, inoltre, è riconosciuto in pochi paesi europei.⁴¹⁹

Circa un terzo dei paesi europei riconoscono, infine, l'importanza di attività extrascolastiche per lo sviluppo delle competenze legate alla cittadinanza e, per tale motivo, hanno emanato documenti e raccomandazioni che promuovono la partecipazione dei giovani ad attività caratterizzate da alta valenza civica che siano in grado di creare legami positivi tra la scuola, gli studenti e la comunità. I paesi in cui l'importanza di avviare progetti extrascolastici compare nei i curricoli ufficiali sono Grecia, Lettonia, Polonia Finlandia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Islanda e Norvegia. «In Grecia, i progetti sulla cittadinanza attiva sono disponibili per gli alunni della scuola primaria su base volontaria nel quadro delle “attività curricolari creative e integrate” (Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων). A livello secondario inferiore gli studenti possono svolgere attività di indagine su temi estrapolati dalle aree curricolari “educazione sociale e civica” e “economia interna”. In Lettonia, il programma di scienze sociali, materia insegnata dal primo al nono anno, suggerisce che gli studenti contribuiscano alle attività della comunità locale. Esistono anche raccomandazioni metodologiche che mirano a promuovere l'impegno sociale a scuola e suggeriscono l'utilizzo della settimana del progetto annuale obbligatorio per la partecipazione attiva degli alunni in un lavoro di volontariato e in un qualunque altro lavoro per la comunità relativo alle priorità scolastiche. In Polonia, il curriculum nazionale raccomanda che gli studenti del livello primario e secondario partecipino ad attività di volontariato a livello locale o di altro tipo. Allo stesso modo in Finlandia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Islanda e Norvegia i curricoli nazionali raccomandano che gli studenti del ciclo primario e secondario partecipino ad attività locali. Nel Regno Unito (Scozia), il curriculum non è prescrittivo, ma incoraggia l'apprendimento informale al di fuori delle aule scolastiche. Quattro paesi hanno adottato regolamenti sulla partecipazione studentesca alla comunità locale o a una comunità più ampia. [...] In Germania, in base alla Risoluzione della Conferenza permanente del 6 marzo 2009, “Rafforzare l'educazione democratica”, le scuole devono promuovere la partecipazione di alunni e studenti a tutti i livelli educativi al

⁴¹⁹ La formazione per insegnanti specialisti di educazione alla cittadinanza è prevista in Austria attraverso lo sviluppo professionale continuo e nel Regno Unito (Inghilterra) attraverso specifici corsi post-diploma. La maggior parte degli altri paesi prevedono un sostegno agli insegnanti di educazione alla cittadinanza attraverso iniziative e programmi quali emanazione di linee guida ufficiali e opuscoli esplicativi. *Ivi*, p.123.

lavoro di istituzioni come fondazioni ed enti benefici di zona. In Italia, in base alla legge 169/2008 che ha introdotto l'educazione alla cittadinanza nelle scuole e alla circolare ministeriale 86/2010 che stabilisce le linee guida per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, tutte le scuole devono istituire dei partenariati efficaci con le autorità locali e le forze di polizia, come pure con associazioni culturali e sportive e ONG. In Francia, le scuole primarie vengono spinte a collaborare con le autorità locali e con associazioni culturali, sociali e sportive. Tra il Ministero dell'educazione e le autorità locali vengono firmati dei contratti educativi locali (*contrat éducatif local*) che stabiliscono le attività extracurricolari per un periodo di tre anni. Dopo aver portato a termine e monitorato un progetto pilota su scala nazionale della durata di otto anni, nel 2007 i Paesi Bassi hanno reso obbligatorio il servizio all'interno della comunità (*maatschappelijke stage*) (29) per tutti gli studenti del ciclo secondario. Per conseguire il diploma di fine studi secondari gli studenti devono completare un servizio di 30 ore totali all'interno della propria comunità». ⁴²⁰

⁴²⁰ *Ivi*, pp. 76-77.

CONCLUSIONI

In questo lavoro abbiamo voluto ripensare il legame che unisce l'educazione alla democrazia tenendo conto del complesso intreccio che vi è tra l'attività conoscitiva e la dimensione etico-politica. Le riflessioni fatte ci hanno permesso di mettere in evidenza l'indissolubile intreccio tra visione dell'uomo, visione della società, educazione e politica; solo attraverso un continuo confronto tra la pedagogia, l'etica e la politica è possibile infatti individuare ed elaborare percorsi di cambiamento che tengano conto dello sviluppo dell'uomo nella sua dimensione individuale e sociale, del riconoscimento dell'alterità e del valore della persona nella specificità della sua evoluzione ontologica ed antropologica.

Nella prospettiva individuata, l'educazione è la condizione necessaria per avviare la rigenerazione della società in vista della determinazione di un ordine autenticamente democratico.

Le riflessioni fatte sulla legislazione scolastica italiana ed europea ci hanno permesso di cogliere l'impegno profuso dalle istituzioni nella direzione della formazione di una coscienza e consapevolezza *civica* intesa come garanzia di libertà, coesione sociale, uguaglianza ed equità. E' necessario declinare pedagogicamente il tema della democrazia ed intendere l'educazione alla cittadinanza non un semplice ambito disciplinare di insegnamento ma la sintesi di un processo formativo orientato all'autonomia intesa come capacità critica che permette alla persona di progettare e compiere azioni consapevoli in vista del bene comune. L'educazione alla cittadinanza non può limitarsi a *spiegare* la democrazia attraverso l'esplicitazione dei criteri procedurali ed ordinamentali che la definiscono; educare alla democrazia significa stimolare la consapevolezza dell'esistenza di valori comuni che definiscono il senso di identità e la ragione dello stare insieme, l'acquisizione di modi di essere e modalità comportamentali individuali e sociali che permettano di sperimentare la democrazia in termini di *phronesis*. La riflessione sulla cittadinanza democratica riguarda dunque l'intreccio delle relazioni fra il singolo e gli altri, il richiamo alla dialettica fra la dimensione etica e la dimensione giuridica, fra la dimensione personale e quella pubblica; il *buon cittadino* non è soltanto colui che rispetta le norme giuridiche, ma anche, e soprattutto, colui che riconosce di esser parte di un progetto comunitario e, con il suo agire e le sue competenze, contribuisce al benessere

sociale.⁴²¹ L'educazione dovrà dunque garantire a tutti gli uomini il possesso degli strumenti necessari per partecipare in modo effettivo alla vita della società ed agire in modo consapevole e responsabile in vista del *bene comune*.⁴²² In tale prospettiva, il concetto stesso di cittadinanza, non più analizzato nella sua dimensione esclusivamente cognitiva, culturale e giuridica e ridotto a mera adesione alle leggi ed alle regole della convivenza civile, si arricchisce di una connotazione etica ed è inteso come *status*, teso a valorizzare la vocazione assiologica e teleologica di pedagogia e politica.

Il sistema educativo di istruzione e formazione dovrà dunque rivedere e valorizzare il proprio compito pedagogico «rilanciando la finalità della formazione globale ed integrale del soggetto-persona, per dotarlo di quelle capacità critiche e di quell'*ethos* pubblico che possono garantirgli una capacità di orientamento e di apertura verso la società e il mondo».⁴²³ Fino a quando le comunità scolastiche saranno vissute come luoghi di elaborazione di un sapere codificato, luoghi ove acquisire le regole dello stare insieme, l'educazione alla convivenza sarà un processo fittizio e scarsamente incisivo.

Quella a cui ci riferiamo è invece una scuola non asservita a logiche politiche ed economiche, non gerarchicamente organizzata⁴²⁴ ma che si pone come realtà plurale e flessibile, aperta alla collaborazione con le diverse forme della società civile e del lavoro.⁴²⁵ Una scuola che trova la sua giustificazione in un rinnovato patto educativo

⁴²¹ C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2008, p. 134.

⁴²² Si ritiene importante sottolineare che «non sono le istituzioni scolastiche in sé ad essere ed a creare il "bene comune": sono le persone che le vengono a costituire a farlo e quelle che ne fruiscono i servizi a confermarlo. Semmai le istituzioni scolastiche "buone" sono quelle che creano le occasioni per la circolarità pedagogica tra "bene comune" e "bene proprio" e sono, perciò, a loro volta, il frutto dinamico delle esperienze relazionali interpersonali e comunitarie che hanno sperimentata tale circolarità. La norma giuridico-amministrativa e l'organizzazione dovrebbero, poi, incaricarsi di formalizzare per quanto possibile questa circolarità in maniera tale da facilitarla ulteriormente, creando le condizioni perché possa crescere sempre più su se stessa». G. Bertagna, *La scuola come bene comune. Profilo istituzionale*, cit., pp. 51-52.

⁴²³ E. Corbi, F.M. Sirignano, *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, cit., pp. XIII-XIV. Un tipo di formazione orientata esclusivamente all'acquisizione di competenze tecniche o professionali specifiche condurrebbe infatti ad una accentuazione individualistica ed atomistica e, come diretta conseguenza, alla priorità dello Stato (o comunque di una entità sovrapersonale) considerato depositario dei valori morali da tramandare all'uomo.

⁴²⁴ La gerarchizzazione piramidale si registra a livello verticale tra Ministero, Direzioni regionali, Provveditorato, scuola, dirigente scolastico, dirigente vicario, funzioni di supporto, docenti, allievi, famiglie; a livello orizzontale esplicitato nel rapporto tra scuola ed extascuola, tra ordini scolastici differenti considerati qualitativamente inferiori o superiori, tra discipline di studio considerate di serie A e di serie B. Per un approfondimento del tema si rimanda a: G. Bertagna, *La scuola come bene comune. Profilo istituzionale*, in AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile? XLVII Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 42-43.

⁴²⁵ Il tema del lavoro analizzato in prospettiva pedagogica necessiterebbe di un approfondimento che l'economia del presente lavoro non ci permette. Per un approfondimento del tema si rimanda a: AA.VV., *Educazione e lavoro*, UCIIM, Milano 1981; A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941; G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012; *Id.*, *Lavoro e formazione dei*

finalizzato alla realizzazione di una autentica comunità educante⁴²⁶ ove poter progettare percorsi personalizzati e correlati alle esigenze formative della singola persona in prospettiva sociale e comunitaria al fine di concorrere alla costruzione di valori democratici condivisi e convissuti su cui la società possa fondarsi. Una scuola, ancora, che contribuisca in modo originale e propositivo all'affermarsi della cultura della sussidiarietà, che stimoli e solleciti l'impegno dei singoli soggetti e proponga «le ragioni dell'etica personale e della responsabilità sociale».⁴²⁷

Di fronte alle trasformazioni della nostra società, sempre più plurale, multi-etnica e multi-religiosa, per poter restituire senso e significato alla democrazia occorre dunque ripensare la relazione educazione-uomo-democrazia e le modalità di partecipazione del singolo alla vita pubblica. Solo valorizzando tutte le dimensioni dell'educazione e ponendo al centro dell'intervento educativo la *persona*, sarà possibile avvalorarne la dimensione etica e assumere la stessa educazione come antidoto ad ogni forma di dogmatismo e totalitarismo: «poiché l'educazione alla democrazia è fondamentalmente educazione critica, l'insegnamento assumerà la forma della discussione e del dialogo, non solo per l'acquisto da parte degli alunni dell'abito mentale della critica, ma anche dell'abito morale del saper parlare ed ascoltare con un comportamento ragionevole e pacifico. Sarà con ciò l'educazione politica alla democrazia una educazione alla convivenza nel segno della apertura personale e della pace, [...] una educazione antideologica, che combatte l'intolleranza, il fanatismo, la violenza, è possibile solo in una società aperta, in una società dove non impera il logo, ma governa il dialogo e dunque il libero confronto delle idee, delle posizioni, degli interessi sul piano del pensiero, con il mezzo della discussione e soprattutto con la volontà di intendersi e comprendersi. Questa società è chiaramente evidente, non è che la democrazia [...] in cui, come proclamava Rousseau, “la parte è

giovani, La Scuola, Brescia 2011; *Id.*, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; L. Volpicelli, *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941.

⁴²⁶ La nozione di comunità è stata oggetto di numerose interpretazioni, essa può «semplicemente risolversi in una modalità organizzativa, volta ad assicurare maggiore funzionalità alla vita scolastica. Oppure può rappresentare una esperienza vitale per la crescita delle persone e della comunità stessa e costituire, dunque, una delle vie attraverso cui si compiono i processi personalizzanti». G. Chiosso, *Comunità, persona e personalizzazione*, in CSSC, *La scuola della persona. Scuola cattolica in Italia. Undicesimo rapporto*, La Scuola, Brescia 2009, p. 306. La prospettiva qui accolta è la seconda interpretazione proposta, nella quale la persona precede la comunità stessa. Per un approfondimento del tema di rimanda a: F. Tönnies, *Comunità e società*, tr. it., Edizioni di Comunità, Milano 1963; M.E. Mincu, *L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta comunitariana*, Sei, Torino 2007; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; Th. J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Las, Roma 2002.

⁴²⁷ G. Chiosso, *Comunità, persona e personalizzazione*, cit., p. 304.

maggiore del tutto”, ossia la persona è più della società, perché la società c’è per la persona e non viceversa». ⁴²⁸

⁴²⁸ G. Catalfamo, *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini, Cosenza 1987, pp. 25, 64-65.

BIBLIOGRAFIA DEI TESTI CONSULTATI

TESTI RELATIVI ALLA PARTE I: LA DEMOCRAZIA. FORME STORICHE DI UN CONCETTO

AAVV, *Enciclopedia del diritto*, Giuffrè, Milano 1974.

Agostino, *La città di Dio*, tr. it., Bompiani, Milano 2001.

Arendt H., *Che cos'è la politica?*, tr. it., Einaudi, Torino 2001.

Aristotele, *Politica. Costituzione degli ateniesi*, tr. it., Laterza, Bari 1972.

Bagnulo R., *Il Concetto di diritto naturale in San Tommaso d'Aquino*, Giuffrè, Milano 1983.

Ballarino A., *L'ordine giuridico moderno. Interpretazione della dottrina pura del diritto di Kelsen*, Giappichelli, Torino 2000.

Banfi A., *Il governo della città (Pericle nel pensiero antico)*, Il Mulino, Bologna 2003.

Barberis M., *Libertà*, Il Mulino, Bologna 1999.

Bobbio N., *Diritto e potere. Saggi su Kelsen*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1992.

Id., *Giusnaturalismo e positivismo giuridico*, Edizioni Comunità, Milano 1965.

Id., *Il giusnaturalismo moderno*, Giappichelli, Torino 2009.

Id., *Stato, governo e società. Frammenti di un dizionario politico*, Einaudi, Milano 1985.

Bobbio N., Viroli M., *Dialogo intorno alla Repubblica*, Laterza, Roma-berlino 2001.

Bongiovanni G., *Costituzionalismo e teoria del diritto*, Laterza, Bari-Roma 2005.

Bultrighini U., (a cura di), *Democrazia e antidemocrazia nel mondo greco*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2005.

Cambareri S., *I disagi della civiltà evoluta e la ricerca di valori guida*, CUECM, Catania 1993.

Canfora L., *Il mondo di Atene*, Laterza, Bari-Roma 2011.

Id., *La democrazia, Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Id., *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano 2004.

Cannone F., *La democrazia in Giovanni Paolo II*, Fede&Cultura, Verona 2008.

Carnevale P., Colapietro C. (a cura di), *La giustizia costituzionale fra memoria e prospettive*, Giappichelli, Torino 2008.

Capanna A., *Storia del diritto moderno in Europa, Le fonti del pensiero giuridico*, Giuffrè, Milano 1982.

Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006.

Cicerone, *De legibus*, tr. it., Zanichelli, Bologna 1972.

Id., *De re pubblica* tr. it. Mondadori, Milano 1994.

Costa P., *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, 4 Voll, Laterza, Roma-Bari 2001.

Cotta S., *Giustificazione e obbligatorietà delle norme*, Giuffrè, Milano 1981.

Dahrendorf R., *Il conflitto sociale nella modernità*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1989.

Id., *Per un nuovo liberalismo*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1988.

D'Agostino F., *Filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino 1996.

De Pascale C., *Giustizia*, Il Mulino, Bologna 2010.

Del Vecchio G., *La giustizia*, Studium, Roma 1951.

Dworkin R., *L'impero del diritto*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1989.

Fassò G., *Il diritto naturale*, ERI, Torino 1964.

Id., *Storia della filosofia del diritto*, Laterza, Bari 2006

Ferrajoli L., *Diritti fondamentali*, Laterza, Bari 2008.

Id., *Principia iuris. Teoria del diritto e della democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Id., *Democrazia costituzionale e scienza giuridica*, «Diritto pubblico», 2009-1, pp. 1-38.

Ferreira da Cunha P. (a cura di), *Direito natural, justiça e política*, Coimbra Editora, Coimbra 2005.

Finley M.I., *La democrazia degli antichi e dei moderni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2010.

Finnis J., *Legge naturale e diritti naturali*, tr. it., Giappichelli, Torino 1996.

Fioravanti M., *Appunti di storia delle costituzioni moderne. Le libertà fondamentali*, Giappichelli, Torino 1995.

- Gennusa M., Ninatti S., *Persona e processo democratico*, Giappichelli, Torino 2008.
- Greblo E., *Democrazia*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Guarino A., *La democrazia a Roma*, Liguori, Napoli 1979.
- Hart H. L. A., *Il concetto di Diritto*, tr. it., Einaudi, Torino 1965.
- Hazard P., *La crisi della coscienza europea*, tr. it., Utet, Torino 2007.
- Held D., *Modelli di democrazia*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2007.
- Huizinga J., *La crisi della civiltà*, tr. it., Einaudi, Torino 1978.
- Jemolo A. C., *Che cos'è la Costituzione*, Donzelli, Roma 2008.
- Kelly J., *Storia del pensiero giuridico occidentale*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1996.
- Kelsen H., *Il problema della sovranità e la teoria del diritto internazionale*, tr. it., Giuffrè, Milano 1989.
- Id.*, *La democrazia*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2010.
- Id.*, *La pace attraverso il diritto*, tr. it., Giappichelli, Torino 1990.
- Id.*, *Società e natura. Ricerca sociologica*, tr. it., Einaudi, Torino 1953.
- Lottieri C., *Credere nello Stato. Teologia politica e dissimulazione da Filippo il Bello a Wikileaks*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011.
- Marcone A., *Democrazie antiche. Istituzioni e pensiero politico*, Carocci, Roma 2004.

- Marshall T.H., *Cittadinanza e classi sociali*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2002.
- Marx, *La questione ebraica*, Editori Riuniti, Roma 1954.
- Mathieu V., *Luci e ombre del giusnaturalismo*, tr. it., Giappichelli, Torino 1989.
- Meier C., Veyne P., *L'identità del cittadino e la democrazia in Grecia*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1989.
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it., Carocci, Roma 2006.
- Palazzolo V., *Autorità e potere*, Giuffrè, Milano 1964.
- Id.*, *Democrazia e persona*, Giuffrè, Milano 1977.
- Passerin d'Entrèves A., *La dottrina del diritto naturale*, tr. it., Edizioni di Comunità, Milano 1980.
- Pecora G., *Il pensiero politico di Kelsen*, Laterza, Bari 1995.
- Platone, *La Repubblica*, 2 voll., tr. it., Rizzoli, Milano 1981.
- Pino G., *Diritti e interpretazione. Il ragionamento giuridico nello Stato costituzionale*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Id.*, *Diritti fondamentali e ragionamento giuridico*, Giappichelli, Torino 2008.
- Id.*, *Crisi dell'età dei diritti?*, «Etica & Politica», XV, 1, 2013, pp. 87-119.
- Id.*, *Conflitti tra diritti fondamentali. Una critica a Luigi Ferrajoli*, «Filosofia politica», 2010, 2, pp. 287-306.

- Pombeni P., *Idee per una Costituente*, «Democrazia e diritto» 35(1), 1995, pp. 111-128.
- Pufendorf S., *Principi di diritto naturale*, tr. it., Paravia, Torino 1943.
- Rodotà, S., *La Vita e le regole. Tra diritto e non diritto*, Feltrinelli, Milano 2009.
- Roehrsenn C. (a cura di), *H. Kelsen nella cultura filosofico-giuridica del Novecento*, tr. it., Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1983.
- Ross A., *Diritto e giustizia*, tr. it., Einaudi, Torino 1990.
- Sciacca F., *Il mito della causalità normativa. Saggio su Kelsen*, Giappichelli, Torino 1993.
- Tommaso d'Aquino, *La Legge. Summa Theologiae*, tr.it., Giuffrè, Milano 1965.
- Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, tr. it., Rizzoli, Milano 1985.
- Vegetti M., *Polis e economia nella Grecia antica*, Zanichelli, Bologna 1975.
- Viola F., *Autorità e ordine del diritto*, Giappichelli, Torino 1987.
- Id.*, *Diritti dell'uomo, diritto naturale, etica contemporanea*, Giappichelli, Torino 1989.
- Id.*, *Diritto naturale italiano*, «Nova et vetera» IV, 2002/2, pp. 32-54.
- Id.*, *Diritti umani alla prova del diritto naturale*, «Persona y derecho» 1990, n. 23, pp. 101-128.
- Zagrebelsky G., *Il "crucifige" e la democrazia*, Einaudi, Torino 2007.

TESTI RELATIVI ALLA PARTE II: EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA

AAVV. *Filosofia e pedagogia oggi. Studi in onore di Giuseppe Flores d'Arcais*, Libreria Gregoriana Editrice, Padova 1985.

Adorno T. W., *Teoria dell'Halbbildung*, tr. it., Il Melangolo, Genova 2010.

Agamben G., *Che cos'è un dispositivo*, tr. it., Nottetempo, Roma 2006.

Agazzi A., *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola, dispense del corso universitario 1957-58*, Liviana, Padova 1958.

Alatri P. (a cura di), *Scritti politici di Jean-Jacques Rousseau*, UTET, Torino 1970.

Arendt H., *Tra passato e futuro*, tr. it., Garzanti, Milano 1991.

Baczko B., *L'utopia. Immaginazione sociale e rappresentazioni utopiche nell'età dell'illuminismo*, tr. it., Einaudi, Torino 1979.

Barbagli M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1974.

Barié O., *Gli Stati Uniti nel secolo XX. Tra leadership e guerra fredda*, tr. it., Marzorati, Milano 1983.

Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999.

Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

Id., (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014.

Id., (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.

Bertagna G., Sandrone Boscarino G., *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.

Bobbio N., *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1991.

Bonetti A., *Antropologia e teologia in Rousseau*, Vita e Pensiero, Milano 1976.

Borghi L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

Brezinka W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, tr. it., Vita e pensiero, Milano 2011.

Broccoli A., *Ideologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

Cambareri S., *Le implicanze teoretiche della didattica*, CUECM, Catania 1984.

Id., *Alle origini della pedagogia borghese*, Peloritana, Messina 1984.

Cambi F., *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, Il Melangolo, Genova 2011.

Id., (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, Armando, Roma 2002.

Id., *Il «ritorno» e l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo*, in «Studi sulla formazione» Anno VI, 2003 n.1, pp. 11-19.

Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996.

Canfora L., *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2006.

Caselli L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna 2009.

Casertano G., *Natura e istituzioni umane nelle dottrine dei sofisti*, Il Tripode, Napoli-Firenze 1971.

Catalfamo G., *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini Editore, Cosenza 1987.

Chiosso, G., *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione nel Novecento*, Mondadori, Milano 2007.

Criscenti A., *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Acireale-Roma 2005.

Id., *Educare alla democrazia europea. Storia e ragioni del progetto unitario*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2009.

Colletti L., *Ideologia e società*, Laterza, Bari 1970.

Corbi E., Sirignano F.M., *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011.

Corradini L., Porcarelli A., *Nella nostra società. Cittadinanza e costituzione*, SEI, Torino 2012.

Crocker L. G., *Il «Contratto sociale» di Rousseau*, tr. it., Sei, Torino 1971.

Damiano E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione sociale*, Cittadella, Assisi 2007.

Darhrendorf R., *Dopo la democrazia*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2001.

Della Volpe G., *Rousseau e Marx e altri saggi di critica materialistica*, Editori Riuniti, Roma 1956.

Dévaud E., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, tr. it., La Scuola, Brescia 1975.

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1992.

Id., *Esperienza e Natura*, tr. it., Mursia, Milano 1973.

Id., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1954.

Id., *La ricerca della certezza: studio del rapporto tra conoscenza e azione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1965.

Id., *Natura e condotta dell'uomo*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1958.

Id., *Scritti politici (1888-1942)*, tr. it., Donzelli, Roma 2003

Flores D'Arcais G., *Il problema pedagogico nell'Emilio di Rousseau*, La Scuola, Brescia 1972.

Foucault M., *La volontà di sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1996.

Freire P., *Teoria e pratica della liberazione*, tr. it., Ave, Roma 1974.

Gatti R., *Natura umana e artificio politico. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, Porziuncola, Cerbara-Città di Castello 1988.

Galbraith K. J., *Il capitalismo americano*, tr. it., Edizioni di Comunità, Milano 1958.

Gerratana V., *Ricerche di storia del marxismo*, Editori Riuniti, Roma 1972.

Guardini R., *Scritti filosofici*, Vita e pensiero, Milano 1964.

Goussot A., *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, «Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica», anno III, numero 5, 2013, pp. 15-46.

Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Centro Studi Erickson, Trento 2006.

Jaeger W., *Paideia: la formazione dell'uomo greco*, 3 voll., tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1990.

Kilpatrick W. H., *Educazione per una civiltà in cammino*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1951.

Leser H., *Il problema pedagogico. Dal Rousseau al Wolf*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1965.

Mariani A., *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano 1997.

Maritain J., *Cristianesimo e democrazia*, tr. it., Vita e pensiero, Milano 1977.

Id., *La persona e il bene comune*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1995.

Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997.

Id., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987.

Id., *Teoria pedagogica e prassi educativa*, Cappelli, Bologna 1979.

Id., (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992.

Mondolfo R., *Rousseau e la coscienza moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, tr. it., EDUP, Roma 2005.

Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Cortina, Milano 2001.

Id., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

Mortari, L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

Napolitano G., Zagrebelsky G., *L'esercizio della democrazia*, Codice Edizioni, Torino 2010.

Noddings N., *Thoughts on Dewey, John ethical principles underlying education*, «The Elementary school journal», 98(5), 1998, pp. 58-62.

Orefice P., *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma 2009.

Palazzolo V., *Democrazia e persona*, Giuffrè, Milano 1970.

Pareyson L., *Ontologia della libertà*, tr. it., Einaudi, Torino 1995.

Persi R., *Ambiente, diritti e cittadinanza*, «Civitas educationis. Education, Politics and Culture», Anno I, numero 2/2012, pp. 11-22.

Popper K., *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Armando, Roma 1973.

Porcarelli A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Franco Angeli, Milano 2012.

Potestio A., *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013.

Reale G., *Corpo, anima e salute*, Cortina, Milano 1999.

Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2003.

Rizzi L., *Liberalismo etico e religione civile in Rousseau*, Franco Angeli, Milano 1998.

Rousseau J.J., *Emilio*, Laterza, Bari 2003.

Sammartano N., *La restaurazione dell'uomo in Rousseau ed altri saggi e questioni di pedagogia*, Argali, Urbino 1967.

Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

Sartori G., *Democrazia e definizioni*, Il Mulino, Bologna 1957.

Id., *Democrazia. Cosa è*, Rizzoli, Milano 2007.

Id., *La democrazia in trenta lezioni*, Mondadori, Milano 2008.

Semplici S. (a cura di), *Il mercato giusto e l'etica della società civile*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

- Spadafora G., *John Dewey tra pedagogia e scienze dell'educazione*, MIT, Cosenza 1979
- Id.*, *Studi deweyani*, Fondazione Italiana John Dewey, Cosenza 2006.
- Id.*, *Verso l'emancipazione: una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- Id.*, (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003.
- Starobinski J., *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1982.
- Striano M., *John Dewey e l'educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e di domani*, «Studi sulla formazione», Anno VI, 2003 n.1, pp. 57-76.
- Talmon J. L., *Le origini della democrazia totalitaria*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1967.
- Todorov T., *Fragile felicità. Saggio su Rousseau*, tr. it., SE, Milano 2002.
- Untersteiner M. (a cura di), *I Sofisti: Testimonianze e Frammenti*, tr. it., Bompiani, Milano 2009.
- Viroli M., *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società ben ordinata*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Zagrebelsky G., *Imparare la democrazia*, Einaudi, Torino 2007.
- Zeppi S., *Protagora e la filosofia del suo tempo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

TESTI RELATIVI ALLA PARTE III: L'EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA NEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE ITALIANO

AAVV., *Atti della Conferenza Nazionale sulla scuola*, Roma, 30 gennaio-3 febbraio 1990, vol. I, Salvatore Sciascia Editore, Roma-Caltanissetta 1991.

AA.VV., *Il "parlamento italiano"*, vol. I, Nuova CEI Informatica, Milano 1988.

AA.VV., *L'educazione civica nella scuola media*, La Scuola, Brescia 1989.

Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia delle risorse e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004.

Audigier F., *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, tr. it., Ibis, Como-Pavia 2007.

Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

Id., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La scuola, Brescia 2004.

Id., *Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile*, «Annali dell'Istruzione», n. 4, a.V/2005, pp. IX-XVI.

Id., *Scuola della convivenza civile o della cittadinanza?*, «Nuova Secondaria», n. 2, a. XXVI/2008, p. 15.

Id., *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta «autonomia scolastica»*, «Programma Education FGA Working Paper», n.14, 2/2009, pp. 3-39.

Bertagna G., Sandrone Boscarino G., *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.

Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

Id., *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1958.

Bombardelli O., *Educazione civico-politica nella scuola di una società democratica*, La Scuola, Brescia 1993.

Boselli G., Seganti M. (a cura di), *Dal pensare delle scuole: riforme. La nuova forma della scuola immaginata da chi vi opera*, Armando, Roma 2006.

Bottai G., *La Carta della scuola*, Mondatori, Milano 1939.

Caimi L. (a cura di), *Cittadini in crescita. Tra famiglia, scuola e comunità locale*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

Callegati P., Tinelli D., *I nuovi ordinamenti della scuola elementare*, Juvenilia, Milano 1998.

Catalfamo G., *Le illusioni della pedagogia*, Milella, Lecce 1982.

Id., *L'educazione alla democrazia*, Pellegrini, Cosenza 1987.

Caselli L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna 2009.

Cavallera H. A. (a cura di), *G. Gentile, La nuova scuola media*, Le Lettere, Firenze 1988.

Cavalli A., Deiana G., *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 1999.

Cerini G., Spinosi M., *Voci della scuola. Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione*, vol. IV, Tecnodid, Napoli 2004.

Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006.

Cocozza A., *La riforma rivoluzionaria. Leadership, gruppi professionali e valorizzazione delle risorse umane nelle pubbliche amministrazioni*, Franco Angeli, Milano 2007.

Corbi E., Sirignano F. M. (a cura di), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, Editori Riuniti, Roma 2009.

Corradini L., *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli 2009.
Id., *La costituzione nella scuola*, Erickson, Trento 2014.

Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

Cortese N. (a cura di), *V. Cuoco. Il pensiero educativo e politico*, La Nuova Italia, Firenze 1928.

Costa P., *Civitas – Storia della cittadinanza in Europa*, Laterza, Bari 1999.

Cuoco V., *Rapporto al re G. Murat sul progetto di decreto per l'ordinamento della pubblica istruzione nel regno di Napoli (1809)*, Secchioni, Aquila, 1925.

Damiano E., *Storia, geografia e studi sociali nei nuovi programmi: una lettura epistemologica*, «Prospettiva EP», n. 2, marzo-aprile 1985, pp. 51-60.

Dominici G. (a cura di), *Nuove Indicazioni per il curricolo. La prova sul campo*, Anicia, Roma 2008.

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*, Laterza, Roma 1998.

Goldmann L., *L'Illuminismo e la società moderna. Storia e funzione attuale dei valori di "libertà", "uguaglianza", "tolleranza"*, tr. it., Einaudi, Torino 1967.

Guerraggio A., Nastasi P., *Matematica in camicia nera, Il regime e gli scienziati*, Mondadori, Milano 2005.

Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, 3voll., tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1953.

Laeng M., *Atlante della pedagogia. Le didattiche*, Tecnodid, Napoli 1991.

Id., *Educazione alla libertà*, Giunti & Lisciani, Teramo 1992.

Leuzzi L., Mirabelli C. (a cura di), *Verso una Costituzione europea: atti del Convegno europeo di studio, Roma, 20-23 giugno 2002*, Vol. II, Editrice San Marco, Bergamo 2003.

Maritain J., *L'educazione al bivio*, tr. it., La Scuola, Brescia 1963.

Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997.

Michelini M.C., *Democrazia e governo della scuola*, «Civitas educationis. Education, Politics and Culture», anno I numero 2/2012, pp. 23-40.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Cultura, Scuola, Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma 2007.

Moscone M., *Antropologia e pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Armando, Roma 1999.

Pazzaglia L., *L'educazione alla cittadinanza democratica tra identità ed ethos condiviso*, CLUEB, Bologna 2003.

Pazzaglia L., Sani R. (a cura di), *Scuola e società dell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001.

Pinto Minerva F., Trebisacce G., *Scuola '93*, Laterza, Bari-Roma 1994.

Sammartano N. (a cura di), *F. De Sanctis. Scritti pedagogici*, Armando, Roma 1959.

Sandrone G., *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e “cultura ponte”»*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2007.

Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 1999.

Santerini M., *Educare alla cittadinanza*, Carocci, Roma 2001.

Scaglia E., *Il paradigma dell'educazione alla convivenza civile nei documenti della riforma Moratti (2001-2006): ragioni pedagogiche, antropologiche, etiche e di filosofia politica*, «Cqia Rivista. Formazione persona lavoro» Anno 2, numero 4, pp. 78-95.

Scoppola P., *25 aprile. Liberazione*, Einaudi, Torino 1995.

Scurati C., *Professionalità Formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia 2002.

Soldani S., Turi G. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Vol. I, Il Mulino, Bologna 1993.

Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976.

Vertecchi B. (a cura di), *Il secolo della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

Washburne C., *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», 1970, 6-7, pp. 273-277.

TESTI RELATIVI ALLA PARTE IV: DIMENSIONE EUROPEA

AA.VV., *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo 2003.

Audigier F., *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, tr. it. Ibis, Como–Pavia 2007.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro, Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*, tr. it., Armando, Roma 2001.

De Saint-Simon H., Thierry A., *La riorganizzazione della società europea*, tr. it., Atlantica, Roma 1945.

Faure E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1973.

Geffroy F., Tijou R., *Il management delle competenze nelle imprese europee. Politiche e pratiche - European Training And Development Federation*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2002.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per le Relazioni Internazionali dell'Istruzione Scolastica, INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, I

quaderni di Eurydice n. 24. L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa, tr.it., 2005.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali, ANSAS (ex – Indire) – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 27. L'istruzione secondaria superiore in Europa. Organizzazione, curricula, riforme in corso in Finlandia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna*, tr. it., 2011.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) Direzione Generale per gli Affari Internazionali INDIRE – Unità Italiana di Eurydice, *I quaderni di Eurydice n. 28, L'educazione alla cittadinanza in Europa*, tr. it., 2012.

Pocchettino S., Berutti A., *Dizionario del cittadino del mondo*, EMI, Bologna, 2003

TESTI RELATIVI ALLE CONCLUSIONI

AA.VV., *Educazione e lavoro*, UCIIM, Milano 1981.

AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile? XLVII Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2009.

Agazzi A., *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941.

Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

Id., (a cura di), *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012.

Bobbio N., *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1984.

Catalfamo G., *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini, Cosenza 1987.

Corbi E., Sirignano F.M., *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011.

CSSC, *La scuola della persona. Scuola cattolica in Italia. Undicesimo rapporto*, La Scuola, Brescia 2009.

De Luca C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2008.

Mincu M.E., *L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta comunitariana*, Sei, Torino 2007.

Sergiovanni Th. J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Las, Roma 2002.

Tönnies F., *Comunità e società*, tr. it., Edizioni di Comunità, Milano 1963.

Volpicelli L., *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2006.

SITOGRAFIA

<http://www.camera.it>

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

http://europa.eu/index_it.htm

http://europa.eu/publications/official-documents/index_it.htm

<http://www.indire.it>

<http://www.istruzione.it>

<http://www.governo.it>

<http://www.parlamento.it>