

Cqia Rivista
Formazione
persona lavoro

Anno II, Numero 4 – Febbraio 2012

Numero monografico su
Educazione e Costituzione 1948-2008:
analisi critica di quattro paradigmi didattici

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli studi di Bergamo - Bergamo
Pubblicazione periodica
ISSN – 2039-4039

La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico: Giuseppe Bertagna – Direttore Cqia (Centro di Ateneo per la Qualità dell’Insegnamento e dell’Apprendimento) e Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato direttivo: Paolo Cesaretti: Facoltà di scienze umanistiche – Giunta CQIA, Enrico Ginevra: Facoltà di giurisprudenza – Giunta Cqia, Adriana Gnudi: Facoltà di economia – Giunta Cqia, Maurizio Gotti: Facoltà di lingue e letterature straniere – Giunta Cqia, Giancarlo Maccarini: Facoltà di ingegneria – Giunta Cqia, Giuliana Sandrone: Facoltà di scienze della formazione – Giunta Cqia

Redazione: Andrea Potestio, Fabio Togni (Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*)

Comitato scientifico: è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Massimo Andreis, Chiara Bizzarro, Francesca Bonicalzi, Gregoria Cannarozzo, Luigi D’Alonzo, Maurizio Del Conte, Fabio Dovigo, Ruggero Ferro, Walter Fornasa, Gaetano Zilio Grandi, Marco Lazzari, Renata Livraghi, Ivo Lizzola, Mario Marchi, Anna Maria Minervini, Roberto Montanari, Maria Teresa Moscato, Andrea Pin, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Adolfo Scotto di Luzio, Silvia Spattini, Elena Signorini, Michele Tiraboschi, Francesco Verbaro)

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell’elenco pubblicato in gerenza. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati sei.

INDICE

Introduzione

Andrea Rega

p. 7

INTERVISTE SUI QUATTRO PARADIGMI

I collettori del consenso e l'educazione democratica ai valori costituzionali nel secondo dopoguerra. Intervista a Roberto Sani sull'Educazione civica

a cura di Andrea Rega

p. 11

L'educazione della persona verso il pensiero plurale e l'etica della solidarietà. Intervista a Franco Frabboni sull'educazione alla convivenza democratica

a cura di Andrea Potestio e Andrea Rega

p. 21

La concezione sussidiaria dell'organizzazione sociale in libertà e responsabilità. Intervista a Giuseppe Bertagna sull'educazione alla convivenza civile

a cura di Evelina Scaglia

p. 30

La Tela di Penelope?

Intervista a Luciano Corradini su Cittadinanza e Costituzione

a cura di Francesco Paolo Calvaruso

p. 38

SAGGI

L'alleanza tra Stato e scuola per la formazione del cittadino (1859-1958).

Appunti sulla matrice concettuale e sulla specificità storico-sociale dell'Educazione civica scolastica

Andrea Rega

p. 50

Per formare il 'buon cittadino'. La scuola come ambiente educativo di apprendimento nei Programmi didattici per la scuola primaria dell'85

Maria Rosa Ardizzone

p. 66

Il paradigma dell'educazione alla convivenza civile nei documenti della riforma Moratti (2001-2006): ragioni pedagogiche, antropologiche, etiche e di filosofia politica

Evelina Scaglia

p. 78

Percorsi smarriti. La frantumazione del paradigma di Cittadinanza e
Costituzione

Francesco Paolo Calvaruso
p. 96

Hobbes: teorie e pratiche per l'educazione civile del 'buon suddito'

Mabel Giraldo
p. 111

Divenire-cittadino. Spinoza e l'educazione del *civis*

Cristina Zaltieri
p. 129

Percorsi educativi per il cittadino: autonomia e responsabilità. Una riflessione
attraverso l'antropologia di J.-J. Rousseau

Andrea Potestio
p. 144

La dignità dell'uomo e la sua vocazione al bene comune: persona e cittadino
nel pensiero di Jacques Maritain

Amedeo Costabile
p. 162

La persona umana e l'educazione democratica.

Il contributo di E. Stein

Adriana Schiedi
p. 180

Per una lezione di cittadinanza: la proposta di *Charta 77*

Roberta Sofi
p. 197

Cittadinanza, diritti sociali e rapporti economici nella Costituzione. Una
riflessione a partire dal documento di indirizzo per la sperimentazione
dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione'

Michele Dal Lago
p. 213

La cittadinanza nella pedagogia critica dell'emancipazione

Alessio Annino
p. 222

Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità

Silvia Nanni
p. 234

Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale

Veronica Riccardi
p. 247

The Federal Government's Impact on United States' Public Schools: The Unnecessary Standardization of the American Student

Erin B. O'Connel

p. 263

INTERVISTE

L'offerta formativa per i neo-immigrati in Germania. Intervista a Bernd Wagner a cura di Gerson Reichelt

p. 272

Sapere, saper fare e saper essere, solidali. La proposta dell'*Aprendizaje y Servicio Solidario*. Intervista a Maria Nieves Tapia

a cura di Marta Beatrice Rota

p. 281

RECENSIONI

R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, eum,

Macerata 2011

Andrea Rega

p. 297

A. Ross, *A European Education. Citizenship, identities and young people*, European Issues in Children's Identity and Citizenship 8, Trentham Books,

London 2008

Marina Zanga

p. 301

C. Mirabelli (a c. di), *La Costituzione repubblicana. Fondamenti, principi e valori, tra attualità e prospettive*, Edizioni Ares, Milano 2010

Giancarlo Neri

p. 304

S. Chistolini (coordinated by), *Teachers. Identity and ethics of the profession in Italy, United States of America, Poland, Libya, Slovakia, Turkey*, Kappa, Roma 2009;

P. Cunningham (edited by), *Human Rights and Citizenship Education.*

Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and

Citizenship in Europe Thematic network, CiCe, London 2009;

P. Cunningham, A. Ross (edited by), *Reflecting on identities: Research, Practice and Innovation Proceedings of the tenth Conference of the Children's*

Identity and Citizenship in Europe Thematic network, CiCe, London 2008

Diana Pallotta

p. 309

Y. Lenoir, C. Xypas , C. Jamet (sous la direction de), *École et citoyenneté. Un défi multicultural*, Armand Colin, Paris 2007

Maria Isa Carelli
p. 313

S. Chistolini , *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'università per insegnare a scuola*, Edizioni Kappa, Roma 2008

Sonia Mangili
p. 317

A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011

Roberta Sofi
p. 321

B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci editore, Roma 2011

Sonia Mangili
p. 325

C. Laneve, *Manuale di Didattica. Il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2011

Alice Scolari
p. 330

SCHEDE DI LETTURA

K. Williams, H. Hinge, B. Liljefors Persson, *Religion and Citizenship Education in Europe*, Cice, London 2008

Erica Mancini
p. 335

T. Todorov, *La Paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano 2009

Arturo Gianluca Di Giovine
p. 337

J. Piaget, A. M. Weil, *Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger*, «Bulletin International des Sciences Sociales», vol. III, 3, 1951, pp. 605-650

Francesca Soli
p. 339

A. Gerolin, *Oltre l'idea moderna di lavoro. Suggestioni filosofiche e teologiche dal pensiero anglosassone*, Vita e Pensiero, Milano 2011

Roberta Sofi
p. 341

Introduzione

Andrea Rega

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro*
Università degli Studi di Bergamo

È lo Stato con le sue leggi che educa i cittadini o sono le persone, nelle formazioni sociali in cui sviluppano la propria personalità (art. 2 della Costituzione italiana), che consentono allo Stato di poter poi contare su bravi cittadini? L'alternativa è posta in maniera radicale. Ma proprio per far capire la posta in gioco. Infatti, è normale rispondere: serve l'una e l'altra condizione.

Dalla rivoluzione francese in avanti ha sempre vinto, però, nell'Europa soprattutto continentale, a livello di teorizzazioni scientifiche, la prima affermazione: è lo Stato con le sue leggi che educa i cittadini. Ma, soprattutto laddove non è mancata una forte iniziativa della cosiddetta società civile, sono anche rimaste presenti teorizzazioni di segno contrario: sono le persone che costruiscono lo Stato e i cittadini. E queste teorizzazioni hanno sempre lamentato l'eccessiva vicinanza delle prime ai rischi involontari dello Stato totalitario, sia esso formulato nella forma del dominio bruto (fascismo, nazismo, comunismo) oppure nella forma più soft della gramsciana direzione-egemonia.

La circostanza spiega perché il dibattito sulla traduzione di queste impostazioni a livello pedagogico ed educativo sia rimasto vivo anche nel nostro paese, dal dopoguerra in poi. Lo documenta questo numero IV della rivista, significativamente intitolato *Educazione e Costituzione 1948-2008: analisi critica di quattro paradigmi didattici*: Educazione civica (1958), Educazione alla Convivenza democratica (1985), Educazione alla Convivenza civile (2004), Cittadinanza e Costituzione (2008).

La circostanza giustifica la centralità che è stata attribuita, in questo numero, alle interviste condotte a quattro studiosi: Roberto Sani (Università di Macerata), Franco Frabboni (Università di Bologna), Giuseppe Bertagna (Università di Bergamo) e Luciano Corradini (Università degli Studi Roma Tre) proprio sulla natura pedagogica e sulla storia ordinamentale e culturale di questi quattro paradigmi. Seguono, poi, i saggi di Rega, Ardizzone, Scaglia e Calvaruso. Gli autori, nella sequenza in cui sono stati presentati, hanno discusso, per genere prossimo e differenza specifica, i quattro paradigmi sia sul piano epistemologico che ordinamentale-legislativo.

Andrea Rega, nel suo contributo, si imbatte nella descrizione delle origini concettuali della Educazione Civica. Per questa ragione, esamina il ruolo dello Stato e delle sue istituzioni per quanto concerne la legislazione scolastica, in materia di educazione del cittadino, dal 1859 fino al 1958. In questa prospettiva pedagogica e storica emerge, secondo l'Autore, un filo rosso che collega le diverse fasi intorno ad un medesimo sostrato problematico: lo Stato assume su di sé la gestione della scuola e l'istituzione scolastica diventa il suo strumento fondamentale per la formazione del cittadino.

Maria Rosa Ardizzone si concentra, ripercorrendo il testo dei *Programmi didattici per la scuola primaria* dell'85, sui fondamenti dell'impianto culturale e pedagogico che ispira l'idea dell'Educazione alla Convivenza democratica. L'Autrice ben spiega come questo abbrivio non fu per nulla semplice. Si trattò, infatti, di un'articolata mediazione, condotta con intelligenza da Mauro Laeng, capace di dar voce a tutti i protagonisti della scuola. Il saggio, inoltre, colloca, storicamente e criticamente, la svolta dell'85 evidenziando continuità e discontinuità con le riforme scolastiche antecedenti, del '55 e del '79, e con quelle successive del 2003 e del 2008.

Evelina Scaglia, all'interno del suo contributo, prende attentamente in esame - oltre la Legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 e le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati - tutti i documenti della riforma Moratti. L'Autrice, attraverso questo attento scrutinio, riesce ad introdurre le ragioni pedagogiche sottese all'Educazione alla Convivenza civile spiegandone l'importante impostazione ologrammatica e il carattere decisamente sussidiario.

Francesco Paolo Calvaruso si sofferma, con perizia, ad illustrare il complesso iter che ha condotto alla formulazione della Legge 30.10.2008 n. 169 che ha introdotto l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, fino ai più recenti sviluppi introdotti dalla circolare n. 86 del 27 ottobre 2010.

La sezione successiva, all'approfondimento dei quattro paradigmi, è di carattere più marcatamente filosofico. Gli scritti, contenuti in questa parte, discutono il problema dell'educazione del cittadino alla luce di alcune grandi riflessioni che si sono succedute nella storia del pensiero occidentale.

Mabel Giraldo presenta un interessante saggio che prende a tema le riflessioni di Thomas Hobbes. Tuttavia, secondo l'Autrice, non si tratta tanto di limitarsi a rileggere la nota dicotomia tra lo stato di natura e lo stato civile, quanto di spiegare perché l'idea di uomo hobbesiana sbocchi necessariamente nel prevedere uno Stato Leviatano che modella le forme del cittadino.

Cristina Zaltieri presenta, nel suo contributo in merito all'educazione del *civis*, il pensiero di Spinoza. L'Autrice, commentando alcuni importanti passaggi del *Trattato teologico-politico* e dell'*Etica*, mostra come nel pensiero spinoziano vi sia una costante preoccupazione per la conservazione dello Stato e per il rispetto delle sue leggi. L'equilibrio dello Stato è, infatti, continuamente minacciato non tanto da variabili ad esso esterne, quanto dalle passioni dei governanti e dei sudditi orientate a favore degli utili privati.

Andrea Potestio spiega come, per J.J. Rousseau, si tratti di superare, con l'educazione, la dicotomia tra l'interiorità dell'uomo, per se stessa buona, e la degenerazione dei rapporti civili. Diventare, quindi, padre, cittadino e lavoratore senza perdere la propria autonomia e libertà, e senza consegnarla a nessun Leviatano.

Amedeo Costabile, rimanendo nell'alveo del pensiero francese, prende in esame, in riferimento al concetto di persona e all'aspirazione al bene comune, il pensiero di J. Maritain. Necessario, in tal senso, ribadire l'ordine per il quale: prima della società politica vi è la persona umana nella sua fondazione metafisica. Si tratta, fuggite le tensioni statolatriche della Modernità, di riscoprire all'interno di una Nuova Cristianità un nuovo Umanesimo affinché si origini una rinnovata integrazione planetaria.

Il saggio di Adriana Schiedi pone anch'esso l'attenzione in termini metafisici alla persona che, considerata per la sua singolarità e irriducibilità, è centro di ogni forma d'aggregazione. Questa volta, contrariamente al contributo di Costabile, la riflessione si dipana a partire da un'attenta considerazione della filosofia dell'educazione della Stein. Per la filosofa di Breslavia, in estrema sintesi, vi è educazione solo quando si agisce sull'animo umano. Necessario, quindi, che l'educatore si faccia testimone dei valori etici e politici che intende portare all'attenzione dell'educando.

L'ultimo contributo di questa sezione è a firma di Roberta Sofi che presenta un'articolata riflessione sulle vicende politiche e intellettuali di Vaclav Havel. Sofi, attraverso la figura di Havel e il ricordo dei contenuti della *Charta 77*, propone al lettore un'importante testimonianza di cittadinanza attiva capace di mobilitarsi a difesa dei diritti umani e contro un sistema dispotico (il comunismo) alienante ogni libertà personale. La *Charta 77*, afferma l'Autrice, è simbolo tangibile della reale possibilità di condivisione, solidarietà e cooperazione tra i cittadini a difesa dei propri valori costituzionali e delle inalienabili libertà fondamentali della persona.

I contributi di Annino, Dal Lago, Nanni e Riccardi si contraddistinguono all'interno della rivista per un'attenzione particolare all'aspetto sociale e alle molte interazioni, in prospettiva nazionale e transnazionale, che in esso si dipanano. Gli autori sono ulteriormente accomunati dal discutere le problematiche e le opportunità dell'educazione alla cittadinanza attraverso l'apporto di una pedagogia critica tesa all'emancipazione e al protagonismo democratico.

Il IV numero di «Cqia Rivista» si chiude con un'ultima sezione di contributi internazionali, composta da un saggio e da due interviste scientifiche, che ha il sicuro merito di arricchire di ulteriori spunti le tematiche prese in esame.

L'articolo, proveniente dagli USA, di Erin O'Connel descrive la crescente influenza del Governo federale sulle scuole pubbliche locali. Questo processo, avocando le scuole locali all'amministrazione centrale e riducendone l'autonomia, provoca una standardizzazione indistinta delle diverse realtà scolastiche di un territorio immenso e cangiante quale quello degli Stati Uniti. La politica scolastica statunitense, denuncia l'Autrice, si muove verso un eccesso di controllo da parte del Governo federale che di fatto impone a tutti gli Stati i medesimi obiettivi d'istruzione. Un tale procedere, spiega O'Connel, oltre ad essere contrario ai dettami letterali della Costituzione americana, si sviluppa nel totale disinteresse dei preesistenti programmi scolastici locali azzerando, a favore di una standardizzazione imposta dall'alto, le differenze culturali specifiche di ciascun territorio.

La prima delle due interviste è rivolta al Prof. Bernd Wagner esperto di Pedagogia interculturale dell'Universität Siegen. Il testo offre un'attenta disamina in merito alla Legge sull'Immigrazione nella Repubblica Federale di Germania, soffermandosi ad enucleare tutti gli aspetti formativi legati ai corsi di integrazione rivolti ai neo-immigrati.

La seconda intervista è, invece, rivolta alla Prof.ssa Maria Nieves Tapia direttore del Centro Latinoamericano di Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). L'intervista aiuta a riconsiderare le grandi possibilità raggiungibili attraverso l'interazione educativa tra scuola e territorio.

INTERVISTE SUI QUATTRO PARADIGMI

I collettori del consenso e l'educazione democratica ai valori costituzionali nel secondo dopoguerra

Intervista a Roberto Sani sull'Educazione civica

a cura di Andrea Rega

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro*
Università degli Studi di Bergamo

D. La classe dirigente liberale ritenne che l'edificazione del 'cemento dell'unità nazionale' passasse, principalmente, attraverso il ruolo educativo della scuola: quale istituzione deputata dallo Stato alla formazione del cittadino. A suo avviso si riuscì, realmente, nell'ottemperare a questo proposito o fu, soltanto, un'inevasa dichiarazione d'intenti?

R. È necessario prima di rispondere alla domanda fare una breve premessa che faccia luce sulle direttive della 'pedagogia nazionale', esplicatesi attraverso i programmi didattici e gli ordinamenti scolastici, e sulla loro concreta attuazione nella pratica scolastica.

In linea teorica la 'scuola ideale' avrebbe dovuto svolgere, tra le sue diverse funzioni, anche quella di 'fare gli italiani': formare l'identità a partire dalla promozione dell'idea di bene comune nazionale per una costruzione di un'idea di cittadinanza autenticamente condivisa. Un'idea, per così dire, contestuale che a seconda delle epoche storiche, avrebbe dovuto portare in sé il riflesso del tipo di Stato vigente in quel determinato momento: una cittadinanza in una prospettiva liberale, una cittadinanza in una prospettiva liberal-democratica, una cittadinanza coincidente con l'adesione al Fascismo.

Nessun dubbio, allora, sul fatto che all'indomani dell'unificazione nazionale ci si proponesse di fare della scuola lo strumento principe per la promozione dell'italianità. Si tenga conto, peraltro, che, fino all'età giolittiana, quest'ultima - soprattutto quella elementare e popolare presente in tutto il territorio - rappresenta l'unico mezzo a disposizione dello Stato per costruire l'italiano e per stabilire un senso di cittadinanza che pur non essendo, ovviamente, ancora democratica è del tutto in linea con i nuovi rapporti sociali che lo Stato unitario tende a costruire. Rapporti sociali che, occorre specificare, andavano evolvendosi, tra la seconda metà dell'Ottocento e l'età giolittiana, verso un ideale che, a sua volta, rasentava un'idea di democrazia palesata, tra le altre cose, da una ridotta diversificazione dei rapporti tra classi superiori e classi popolari che negli anni a seguire, durante il Fascismo, s'interromperà bruscamente.

Tuttavia emerge, chiaramente e fin da subito, il divario, denunciato all'inizio, tra le idee della 'pedagogia nazionale' e quanto si realizzò in concreto. Diversi studi, infatti, mostrano che, per tutta una serie di motivazioni, la realtà del tempo era ben diversa dalle teorizzazioni e dai consequenziali dispositivi legislativi, in materia di politica scolastica, approntati dallo Stato unitario: bassissime percentuali di alfabetismo, scarsa scolarizzazione e alta evasione dall'obbligo scolastico. La scuola, pertanto, non riesce ad imprimere una vera

formazione atta all'unità nazionale e alla cittadinanza. Si riesce, invece, dove, probabilmente, c'era meno bisogno, in sostanza a livello di scuola secondaria superiore e, in particolare, nel canale del Liceo classico. I risultati arrivano, quindi, con le giovani generazioni dei ceti medio alti, borghesi e aristocratici, laddove meno si poneva il problema dell'identità nazionale. Questi ceti, infatti, già possedevano un'idea forte di cittadinanza, per così dire, la respiravano in casa. Si incide, dunque, dove c'è meno bisogno e, poco o nulla, si muove, invece, per quanto concerne le classi subalterne. Qui si creano le premesse per le quali si può affermare, senza grossi dubbi, che la scuola, di fatto, non ottempera al più importante ufficio, riservato dalle classi dirigenti liberali, di formare il nuovo cittadino italiano. A poco serve, in tal senso, nel 1867, inserire, all'interno della nuova scuola obbligatoria, la disciplina 'Diritti e doveri dei cittadini'.

D. La concezione risorgimentale per la quale lo Stato avoca a sé la scuola - idea, peraltro, destinata ad esplodere, seppur con altri accenti, nei propositi dello Stato etico fascista - provocò, dall'indomani dell'Unità d'Italia fino alla fine del Fascismo, la forte diffidenza dei cattolici che non si rispecchiarono: né nell'identità nazionale promossa dalla classe liberale risorgimentale, né tanto meno nei, successivi, tentativi di fascistizzazione degli italiani. In questa prospettiva ben si comprende, peraltro, la scelta per la quale i cattolici preferirono, per lungo tempo, un sistema d'istruzione del tutto alternativo a quello pubblico. Lo scenario cambierà nel secondo dopoguerra là dove, invece, gli stessi cattolici si renderanno maggiormente partecipi della vita politica del Paese fino a farsi, addirittura, promotori dell'educazione civica scolastica. Come si può, a suo avviso, sintetizzare questo articolato processo nel quale la microstoria della scuola italiana si specchia nel più ampio dibattito dalla grande storia nazionale?

R. Lo Stato unitario, va detto, nasce in contrapposizione ad una Chiesa cattolica che invece ha un forte radicamento nella società civile e attraverso la sua capillare distribuzione, sul territorio nostrano, rappresentava una presenza, non soltanto religiosa ma, anche e soprattutto, culturale ed educativa: parroco, parrocchia, istituti religiosi, oratori ecc.. La Chiesa, soprattutto all'indomani della nascita dello Stato nazionale, non è per nulla propensa ad avallare un programma di educazione al sentimento nazionale proteso alla costruzione di una cittadinanza secondo i criteri del modello liberale. La scuola pubblica, allora, viene, gioco forza, eletta dallo Stato quale strumento deputato all'educazione del cittadino. Non si fa altro, tuttavia, che acuire quel dissidio tra Stato e Chiesa. L'insegnamento per la formazione del cittadino e per la promozione dell'identità nazionale, infatti, era stato congeniato, nei programmi del 1867, in sostituzione dell'insegnamento religioso. Questo fatto pur non producendo di per sé grandi problemi concreti va, però, a rafforzare quella idea per la quale si collocò, per non poco tempo, il problema della promozione dell'identità nazionale e, per esteso, l'educazione alla cittadinanza in una prospettiva di laicizzazione della scuola in antitesi con l'insegnamento religioso. Nasce, quindi, una diffidenza dei cattolici nei confronti dello Stato per cui tutto ciò che attiene al discorso della cittadinanza, dell'identità e del riconoscersi

come cittadini è guardato come un tassello del processo di laicizzazione che non poteva, al tempo, essere condiviso.

Bisognerà, pertanto, attendere, ben oltre la fine della Prima Guerra Mondiale, le disposizioni di Gentile per una ripresa del discorso circa l'insegnamento religioso nella scuola pubblica; tuttavia, nulla si risana definitivamente, si va, invece, costituendo un doppio canale: da una parte l'insegnamento religioso e dall'altra quello sull'identità e sulla cittadinanza. Tant'è che anche dopo il '29 - là dove, com'è noto, vengono appianati i rapporti tra Stato e Chiesa - persiste ancora, nel mondo cattolico, un'estraneità di fondo al tema dell'educazione alla cittadinanza. I cattolici, per lunga pezza, restano, quindi, estranei, se non addirittura ostili, ad ogni discorso sull'educazione civica fino, almeno, all'indomani della caduta del Fascismo e, quindi, alla fine della Seconda Guerra Mondiale.

È opportuno, inoltre, evidenziare che con Pio XII la democrazia assurge a regime politico più consono ai valori cristiani. In Italia e in Europa questa presa di posizione rafforza l'insorgere della democrazia dopo la dura esperienza dei totalitarismi. Pio XII matura l'idea che, soltanto, attraverso l'assetto democratico si può evitare la deriva verso le inutili carneficine dei totalitarismi, e, soprattutto nei suoi interventi dopo la guerra, invita a pensare ad una democrazia cristianamente ispirata quale antidoto a possibili degenerazioni. Ma, certamente, pone ai cattolici un problema: quello di alimentare attraverso i valori cristiani il regime democratico. I cattolici, che per motivi storici erano stati assenti dalla vita politica del paese, devono, adesso, partecipare attivamente e alimentare la vita democratica: non ottemperare tale compito è un peccato. Quindi, interessarsi alla cosa pubblica è un fatto fondamentale e ciò implica che si debbano educare le coscienze dei cristiani alla vita democratica ben oltre il diritto-dovere del voto. Il riconoscimento della democrazia, ispirata ai valori cristiani, come forma precipua di governo presuppone, infatti, un'idea forte di cittadinanza. In quel periodo, quindi, viene definitivamente, meno quella chiusura nei confronti dello Stato e si dà avvio ad un incontro dialogico tra culture politiche diverse; questa volta i cattolici, oramai cittadini a tutti gli effetti, si sentono parte in causa del rinnovato assetto sociale e non verranno meno: nell'impegno a difesa del nuovo patrimonio comune rappresentato, appunto, dalla conquista della democrazia. Nel momento in cui i cattolici si sentono parte attiva dello Stato e questo avviene, solo ed esclusivamente, a partire dal secondo dopoguerra si inizierà a pensare, per la prima volta da una prospettiva di senso non laicista, il problema dell'educazione civile e civica.

D. Fu una convinzione corale o dobbiamo ammettere che molti cattolici continuarono a resistere all'idea che dovesse essere la scuola, e tanto più di Stato, e non altre istituzioni sociali e politiche, a 'formare il cittadino'?

R. Per quanto concerne il fatto della coralità di questa idea del secondo dopoguerra che poi sfocerà nel '58; occorre precisare, fin da subito, che è molto più ricca e molto più partecipata nella fase precedente dal '45 in poi: l'Educazione civica del '58 è, piuttosto, un esito residuale di una più ampia e profonda concettualizzazione. È necessario, tuttavia, al fine di rispondere con esattezza, a questa domanda, cercare di intendere lo scenario composito

dell'allora mondo cattolico. Tra i cattolici, infatti, persisteranno a lungo, anche dopo la nascita della Democrazia Cristiana, programmi differenti che potremmo riassumere, semplificando un po', in due grandi progetti. Il primo è quello che incarnò De Gasperi, assieme alla prima generazione degli ex popolari, fu per antonomasia quello del partito della Democrazia cristiana. Il secondo, invece, afferente ad una larga parte del mondo cattolico italiano, maggiormente unito agli ambienti ecclesiastici, restò ancorato ad una cultura politica molto più tradizionale legata, per certi aspetti, al ventennio fascista, e a logiche di tipo intransigente. Questa seconda macroarea del mondo cattolico fu quanto meno diffidente nei confronti dello Stato; si noti bene di qualunque Stato anche di quello democratico: non fosse altro perché in quest'ultimo permaneva una forte componente di sinistra (comunisti e socialisti) che da subito presentò tratti, fortemente, anticlericali.

Era un laicismo di segno nuovo, occorre precisare, ma che ripropose tutti i criteri e i distinguo del vecchio mondo liberale. Croce, non a caso, restava per molti, almeno nella prima fase del dopoguerra, uno dei grandi ispiratori, ma altri soggetti, ad esempio, il Partito d'azione fecero della rivendicazione della laicità dello Stato, nella dimensione laicista, il loro vessillo. Il partito democristiano, in particolare, De Gasperi e gli ex popolari - cioè gli uomini che con lui avevano condiviso l'ultima fase del Partito popolare di Sturzo - avevano vissuto, a volte, drammaticamente l'esperienza del fascismo. La storia, tuttavia, fortunatamente, cambia così sia De Gasperi che Gonella - costretti a rifugiarsi in Vaticano durante il Ventennio - arriveranno a ricoprire posizioni chiave: De Gasperi capo del Governo e Gonella ministro della Pubblica Istruzione. Quest'ultimo primo cattolico al Ministero della Pubblica Istruzione venne, fin da subito ancor prima di qualsivoglia proposta, osteggiato fortemente, non solo dalla sinistra, quanto dal Croce e dagli ambienti laici che avevano il timore della clericalizzazione.

Il Gonella che arriva al Ministero della Pubblica Istruzione nel '46 non si era mai interessato, in senso stretto, di educazione e di scuola; sarà, contrariamente alle proiezioni dei laicisti, un ministro molto fedele alle leggi della Repubblica e ben lontano da posizioni clericali. In tal senso, alla fine degli anni '50, avvenne una forte incrinatura dei rapporti tra Gonella e il gruppo dell'Università Cattolica e, quindi, con padre Gemelli: proprio in nome delle resistenze che il ministro pose ad ogni tentativo di ulteriore valorizzazione delle scuole cattoliche. Il punto da evidenziare, tuttavia, è questo: sia De Gasperi che Gonella erano portatori di una dottrina che pensava alla scuola, in particolare alla scuola pubblica, quale luogo educativo da preservare dalla lotta politica. Si potrebbe ritenere che questo concetto sia un'idea alquanto astratta - invero non sarà mai, realmente, possibile - certamente, però, non si può negare la necessità, in quegli anni, di avviare una depoliticizzazione e deideologizzazione della scuola pubblica: rispetto all'uso che ne aveva fatto non tanto Gentile quanto, successivamente, il Fascismo. La scuola doveva essere, in qualche modo, il luogo là dove - al di là delle contrapposizioni ideologiche e partitiche - i giovani potessero formarsi ad un'idea salda e forte della democrazia. Questo è, propriamente, il grande tentativo della Riforma Gonella; provvedimento mai discusso e decaduto molto ricco, però, di un'articolata visione circa: l'educazione civile, l'educazione del cittadino e l'educazione alla cittadinanza democratica. Proposta di riforma del tutto in accordo con quella prospettiva,

poc'anzi accennata, per la quale tutta la scuola pubblica, scevra da ideologismi, avrebbe dovuto essere 'palestra' di maturazione della coscienza civile e democratica.

Questa idea di Gonella e De Gasperi ha il pregio di svelare, oltre i due grandi aspetti fin qui delineati, come all'interno del partito democristiano vi erano ulteriori orientamenti diversi. Uno di questi è rappresentato dal Vice segretario del partito democristiano: Giuseppe Dossetti. Quest'ultimo, scrive buona parte della Costituzione ed è un fervente democratico, ha però, in merito agli argomenti qui presi in esame, un'idea alquanto giacobina; è convinto, infatti, che la scuola non rappresenti il luogo adeguato alla formazione del cittadino e che quest'onere debba essere delegato al partito: il partito democratico cristiano, appunto, quale grande strumento di democratizzazione, in netta contrapposizione con quanto va proponendo il partito comunista. Dossetti - grande estimatore di Togliatti e, in genere, del partito comunista - vorrebbe, pertanto, riproporre, all'interno del partito cattolico, la stessa logica dell'appartenenza politica degli storici rivali; di fatto intendendo il partito democristiano come modello principale e moderno educatore.

Il Vice segretario della DC restò, per così dire, molto poco sensibile allo sforzo fatto da Gonella e la disattenzione di Dossetti si propaga, in certo qual modo, a tutti gli uomini della sinistra democristiana fino a Fanfani. Il gruppo dossettiano, quindi, abbastanza scettico sul ruolo della scuola, perseguirà l'idea di fare del partito lo strumento educatore, il moderno educatore di massa, e, in tal senso, è anche da intendersi l'uso disinvolto che Fanfani avvierà, dopo il '54, della televisione. Non è da considerarsi quale semplice casualità neppure il fatto per il quale Dossetti diventerà direttore dell'organizzazione del partito; attraverso l'organizzazione centrale, infatti, prenderà avvio tutta una serie di iniziative, propriamente di carattere educativo, volte a formare l'idea di una cittadinanza secondo i principi cristiani. Dossetti, tuttavia, non si accorse che il problema nodale era il concetto di democrazia in sé e non tanto la variante di una democrazia in senso cristiano. Moro, pur nascendo dossettiano, aveva una sensibilità molto diversa e, non a caso, sarà lui l'estensore del Dpr. del '58. Aldo Moro, già segretario del Movimento Laureati Cattolici, era espressione di quei gruppi d'intellettuali dell'Azione Cattolica e della FUCI che, da subito, sostennero, con pieno avvallo, il progetto di Gonella. Avvenne pertanto una saldatura tra la prima generazione degli ex popolari e i giovani intellettuali cattolici tant'è che molti di quest'ultimi, compreso Andreotti e altri ancora, andranno ad affiancare De Gasperi nella gestione politica.

Tuttavia, quanto fin qui detto, è ancora una parte del composito mondo cattolico di allora. Di sicuro, è opportuno annoverare sia la FIDAE che la 'Civiltà Cattolica' con un largo numero di vescovi; tutti accomunati da una medesima preoccupazione: è vero che i cattolici sono al governo, ma il governo è minacciato perché la democrazia è fragile e l'opposizione social-comunista è la più grossa d'Europa e può rovesciare, da un momento all'altro, lo Stato. Quest'altra ampia componente del multiforme ambiente cattolico giocò, se così si può dire, una carta vecchia; ripropose la logica ottocentesca, mantenutasi durante il fascismo: scuola cattolica come percorso scolastico confessionale e parallelo, ma altrettanto forte rispetto alla scuola pubblica. La formula, in sostanza, era quella del 'doppio binario'. Visto e considerato che al Ministero

della Pubblica Istruzione sedeva un cattolico non si sarebbe dovuto far altro che crescere con il massimo dei riconoscimenti. Ottenendo, così, i finanziamenti pubblici al fine di proliferare onde rapportarsi in completa alternativa al sistema d'istruzione pubblico: nei confronti del quale, la scuola confessionale, continuerà a nutrire diffidenza e estraneità di valori.

Nelle scuole cattoliche, quindi, l'idea dell'educazione civica o civile e di una formazione alla cittadinanza democratica è un'idea che non attecchisce affatto e neanche nel secondo dopoguerra. Non venne posto nemmeno il problema di un'educazione ai valori costituzionali; di contro la preoccupazione principale consisteva nel rafforzare la logica dell'appartenenza alla scuola confessionale: istituzione valoriale, rigorosa e affidabile non esposta ai rischi del laicismo e dell'anticlericalismo.

D. Qual era, tuttavia - al di là delle visioni contrapposte in casa cattolica - l'opinione, in merito all'educazione civile, civica e democratica, degli altri grandi collettori del consenso?

R. I partiti politici, nel secondo dopoguerra, vivevano una grande contraddizione: da una parte, rappresentavano i grandi fautori del processo democratico italiano - questo si realizzò proprio a partire dai partiti stessi intesi quali collettori del consenso e della partecipazione - e dall'altra erano, largamente, animati da una forte componente ideologica. Basti vedere, in tal senso, l'idea di democrazia contenuta nei programmi dei comunisti, dei socialisti, degli azionisti, dei democristiani e dei liberali - per restare ai grandi partiti che composero il CNL e che poi faranno parte dei primi governi del dopoguerra - ci si accorge, immediatamente, che l'idea di democrazia, contenuta in questi orientamenti, è profondamente diversa.

Si creerà, pertanto, un cortocircuito per cui la 'democrazia dei partiti', come ebbe a definirla Scoppola, appare in tutta la sua imperfezione e l'educazione, a sua volta, si presenta faziosa e incapace di affermare valori da tutti condivisibili.

Questo è il grande limite della Prima Repubblica: da un lato rivendica un metodo democratico con una partecipazione democratica e dall'altro costruisce soggetti che in qualche modo si identificano come parte in contrapposizione all'altra. Per questa ragione, siamo alla vigilia del '48, Gonella in un intervento, guardato con sospetto e rifiutato dall'opposizione, in occasione dell'approvazione del bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione dice testualmente: «[...] Preserviamo la scuola dalle contrapposizioni ideologiche».

L'episodio testé ricordato, con tutta probabilità, rappresentò il compimento di un processo di rottura che impedì, al tempo, e impedirà, negli anni a venire, di progettare insieme un'educazione alla cittadinanza, ai valori civili e alla stessa Carta costituzionale; una progettazione comune che, in qualche misura, avrebbe fatto compiere al nostro Paese un salto di qualità: educare a valori comuni e condivisi al di là delle singole appartenenze ideologiche.

Questo processo, pertanto, non riesce proprio perché non si formerà un patrimonio di valori comune: un'idea di democrazia, almeno un'idea di base, che sia da tutti condivisa. Tale problema, tuttavia, non riguarda solo il rapporto della Democrazia Cristiana con le altre forze e con l'opposizione e non è,

nemmeno, esclusivamente imputabile, alle divisioni interne della società italiana. Il nodo problematico è, invece, da ricercarsi nelle diverse motivazioni per le quali nessuno dei grandi partiti e delle grandi forze popolari dimostrò sensibilità all'idea di un'educazione civica scolastica. La scuola, infatti, divenne, da subito, terreno di contrapposizione e di scontro e, pertanto, non interessò a nessuno l'idea di addivenire ad una tale disciplina, ad una sapere e ad un patrimonio di valori che potessero essere comunicati e insegnati nelle aule scolastiche. Il dibattito culturale resta, quindi, lungamente indifferente; vincerà, piuttosto, il sospetto, molto forte nell'area social-comunista, per il quale: un'eventuale educazione civica fondata sui valori della Costituzione poteva essere passibile di strumentalizzazione clericale ad opera dei democristiani che sedevano al governo. Venne, dunque, considerata, indistintamente da tutte le forze dell'opposizione, quale migliore opzione non muovere un dito in merito al tema dell'educazione civica a scuola. Inoltre gli azionisti, i liberali e gli ex-fascisti - palesemente, ostili ad ogni forma di educazione alla cittadinanza democratica che passi attraverso alla scuola - preferirono pensare ad una sede scolastica quale luogo atto alla sola trasmissione di saperi: senza alcuno squilibrio verso le componenti, squisitamente, educative. Non si voleva ricadere in un'idea di scuola che, come avvenne nel periodo fascista, fosse una sorta di luogo deputato all'indottrinamento. Questa preoccupazione portò a pensare come, maggiormente, opportuna la possibilità di delegare l'onere di formare alla cittadinanza non alla scuola, ma ad altre realtà sociali.

Si può pensare ad una ipotesi di rovesciamento della logica di fine Ottocento - per la quale la scuola era il luogo, per antonomasia, deputato alla formazione della cittadinanza - che tanto aveva animato la classe liberale. In questo periodo, invece, dopo l'esperienza del Fascismo, si cominciò a nutrire una diffidenza verso la scuola; preferendo ipotizzare una via semplice, eretta su binari più sicuri, per la quale: la scuola è vista, esclusivamente, sul piano istruttivo e si lascia alla società civile il compito di formare il cittadino.

Ma si pensi, ad esempio al '45, qual era la società civile d'allora? C'erano gli oratori e poco altro, ma è indubbio che non si pensasse a questo genere di strutture, allora, come non notare, che tutto questo discorso è alquanto astratto e vuoto.

D. Dopo le grandi attese e le altrettante delusioni per la mancata riforma quadro del '51 e la relativa disfatta del tentativo di democratizzazione della scuola italiana, come verrà ripreso e normato, dal versante cattolico, il discorso sull'Educazione civica?

R. Fino al '51, è vero, sia gli insegnanti dell'UCIIM che i maestri AIMC e in generale tutta la pedagogia di orientamento cattolico erano, pressoché, tutti convinti che la Riforma Gonella avrebbe risolto il problema dell'educazione alla Costituzione e dell'educazione alla cittadinanza e alla democrazia. I problemi, invero, iniziano dopo quando si percepì che la riforma non passerà in alcun modo. Nel '53, oramai decaduto il disegno di Gonella, arriva il nuovo inquilino di Viale Trastevere che chiari, fin da subito e senza ombre di dubbio, la marcata discontinuità con il discorso riformatore così come ebbe ad intenderlo il suo predecessore. Pertanto sia l'UCIIM che l'AIMC, ad inizi anni '50, iniziarono a

caldeggiare un intervento più ridotto e mirato a favore di un'educazione civica e civile, di stampo democratico, che annoverasse i principi della Costituzione. Andando a vedere, tuttavia, il testo del decreto Moro del '58 ci si accorgerà, facilmente, che si tratta di un elaborato alquanto essenziale. Si realizza, di fatto, un provvedimento ad hoc, ma abbastanza generico, vago e troppo riduttivo. Un insegnamento, perlopiù, incentrato sulla presentazione della Costituzione che, maggiormente, insiste più su finalità di tipo istruttivo che educativo. Occorre, tuttavia, specificare che Moro si mosse all'interno della sua coalizione, perseguendo un qualcosa che potesse andar bene alla sua maggioranza, ben sapendo che l'opposizione non avrebbe mai votato un provvedimento del Governo (neppure se si fosse trattato di un dispositivo legislativo che regalasse soldi a tutti!) in quanto i rapporti erano molto tesi. L'allora ministro dell'Istruzione riuscì, quindi, nell'approntare il testo del provvedimento del '58, che seppur nella sua genericità, ebbe, comunque, il merito di riuscire ad introdurre, tacitando quelle componenti laiche minori che sostenevano il governo, disposizioni in ordine all'Educazione civica.

Quello che mancò, però, al decreto Moro del '58 fu una cornice più ampia di una scuola che in tutte le sue caratterizzazioni fosse, realmente, intesa a formare il cittadino democratico. Il Decreto, pertanto, è destinato, fin da subito, ad un veloce declino. Aldo Moro era ottimista - l'impressione, però, è di un atteggiamento di facciata - si introdusse l'insegnamento specifico ma il cambiamento restò solo nella carta mancava, infatti, quella necessaria riforma generale della scuola italiana. Inoltre il Dpr del '58, come già accennato, era inteso a promuovere piuttosto l'insegnamento dei contenuti della Carta costituzionale senza farsi davvero carico di un programma, seriamente, educativo. Tutto ciò è, verosimilmente, un paradosso. Negli anni precedenti, infatti, sia l'UCIIM che l'AIMC avevano realizzato ampie ipotesi in merito all'educazione democratica del cittadino. Si pensi, solo per fare qualche esempio, agli scritti di Aldo Agazzi, Mario Pagella, Carlo Perucci ecc.. nei quali vengono ipotizzano mirabili percorsi di educazione del cittadino.

Poi nel '58 arrivati, finalmente, all'Educazione civica il discorso si arresta ad un insegnamento che limitato al solo fornire le conoscenze di quelle che sono le strutture democratiche appariva quale, pur comprensibile, integrazione al programma di storia. L'Educazione civica, di fatto, era atta a garantire che si uscisse dalla scuola avendo, almeno, un'infarinatura di quelle che erano le istituzioni democratiche. Quindi, sempre paradossalmente, i più scontenti delle disposizioni di Moro furono proprio quelle associazioni degli insegnanti, già ricordate, che avevano creduto, ai tempi di Gonella, alla possibilità di una riforma scolastica complessiva e, con Moro, ad un effettivo insegnamento di ampio respiro in merito ai temi dell'educazione democratica. Negli anni a seguire, dopo il '58, i temi legati all'Educazione civica andranno, sempre di più, in secondo piano. Si avvertirà, in tal senso, l'assenza di De Gasperi e Gonella; quest'ultimi, infatti, in seguito alla stagione della Costituente, avevano ben capito la necessità di calare i principi costituzionali nella formazione del cittadino al fine di realizzare, compiutamente, il passaggio dalla democrazia formale a quella sostanziale.

Questo processo, tuttavia, susciterà scarsa sensibilità fino agli anni '60; erano ben altre le problematiche che interessavano, in merito alla scuola, la

classe politica: adeguamento al mercato del lavoro, adeguamento ad una economia industrializzata, formazione delle maestranze per l'industrie ecc.. Il problema della necessità di una democrazia condivisa e sostanziale si riporrà, invece, drammaticamente a finire degli anni '60, con la contestazione giovanile, e in tutto il corso degli anni '70 con la stagione del terrorismo. Tuttavia anche all'interno dei movimenti di massa - che, come noto, si opponevano alla 'democrazia dei partiti', alla DC e come disse Pasolini, 'al palazzo' - non si trova alcuna rivendicazione di democrazia autentica contraria a quella 'fasulla' veicolata dall'establishment. Non c'è alcuna consapevolezza democratica: nessuno che, in qualche modo, rivendichi un ritorno alla democrazia della Costituente. La Carta costituzionale, pertanto, appariva come un qualcosa da inscrivere in quella azione politica generale che i giovani andavano, in quel periodo, contestando: un prodotto anch'essa della 'democrazia dei partiti' utile alla corruzione della politica di stato, a sua volta, serva delle multinazionali.

D. Ad apertura di un suo interessante contributo, di qualche anno fa, intitolato *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, afferma che l'ampio dibattito intorno ai temi della cittadinanza democratica e dell'identità nazionale è ancora una questione aperta, un problema tutt'altro che risolto. Qual è la sua opinione attuale?

R. È, in sostanza, il tema della Seconda Repubblica. Per lungo tempo si è detto che si doveva superare il sistema elettorale imitando il sistema anglosassone o americano, e, come in tutte le grandi democrazie, creare due grandi partiti: uno a destra e uno a sinistra con l'alternanza di governo. Certo fino alla caduta del muro di Berlino tutto ciò non era auspicabile. Soprattutto se si considera che, al tempo, aprire le porte del governo ad una sinistra criptocomunista e filosovietica poteva significare minacciare la democrazia. Tuttavia anche adesso che tutto ciò si può realizzare, siamo ancora molto distanti. Si vede, pertanto, come l'idea che ha alimentato la nostra classe politica, negli ultimi vent'anni, sintetizzabile nella convinzione che bastasse cambiare il nostro sistema elettorale per assurgere ad un reale equilibrio democratico non partitocratico né plutocratico, è in realtà un'illusione. Durante le elezioni politiche, per fare un esempio abbastanza recente, sia Prodi che Berlusconi, non hanno, infatti, operato una battaglia elettorale nel reciproco riconoscimento dei ruoli. Di volta in volta, invero, l'uno ha accusato l'altro di non essere democratico. Colpisce, ad oggi, notare, amaramente, l'assenza di un'idea unitaria di democrazia che, innanzitutto, presupponga il riconoscimento dell'avversario. Avere idee diverse sul piano politico non significa, infatti, accusare il proprio avversario di essere antidemocratico o, ancor peggio, imputargli di distruggere la democrazia in Italia. Un'idea condivisa di democrazia per la quale, pur avendo idee diverse, si condividono valori importanti, è ancora un problema aperto.

Negli anni '70, ad esempio, tutti si soffermarono a parlare delle Brigate Rosse. Ma le BR non erano marziani, erano la punta di una realtà ben più ampia e composita che in tutto s'identificava fuorché nella democrazia. Non c'era la contestazione, in nome dei valori democratici, verso un determinato potere, ma l'idea di rovesciare la società a favore di un ordine totalmente altro. Ho l'impressione che questo nodo sia rimasto. Uno dei problemi più grandi di

questo nostro Paese è, pertanto, il parlare di democrazia. Non ci si intenda ancora, e, pur se sono cambiate le forze politiche in campo, in confronto al secondo dopoguerra, non sembrano ancora assurgere ad un'idea condivisa di democrazia.

La scuola, oggi, è diventata il microcosmo, la fotografia, in piccolo, di una società che è molto complessa. Il discorso sull'educazione democratica appare, alquanto, da inventare e forse non è risolvibile con la sola pedagogia. Resto, pertanto, molto scettico rispetto a chi scrive splendidi trattati pedagogici su come dovrebbe essere l'educazione del cittadino democratico; il problema, infatti, è, a mio avviso, più complesso ed è necessario che si innervi su un più ampio spettro socio-politico e antropologico.

L'educazione della persona verso il pensiero plurale e l'etica della solidarietà

Intervista a Franco Frabboni sull'educazione alla convivenza democratica

a cura di Andrea Potestio e Andrea Rega

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro*
Università degli Studi di Bergamo

D. L'educazione civica - spesso dimenticata appendice dell'insegnamento della storia - è stata ufficialmente destituita, dopo mezzo secolo di esistenza, soltanto nel 2008 con l'ingresso nelle nostre scuole, di ogni ordine e grado, dell'insegnamento, questa volta autonomo e dotato di un proprio monte orario, denominato Cittadinanza e Costituzione. Sembrerebbe, pertanto, che il processo che ha normato l'educazione del cittadino in Italia consti soltanto di questi due grandi passaggi. In realtà - in riferimento all'ampio tema dell'educazione alla cittadinanza - due grandi stagioni riformiste, oltre quelle già citate, vale a dire quella degli anni '80 e la più recente del 2003, hanno portato, all'attenzione degli studiosi e degli educatori, due ulteriori termini rispettivamente: convivenza democratica e convivenza civile.

Potrebbe, in tal senso, aiutarci ad intendere, per genere prossimo e differenza specifica, cosa s'intenda, all'interno dei Programmi dell'85, per 'convivenza democratica'? Se si presuppone una 'convivenza non democratica' a quale tipo di convivenza ci si riferiva? E poi perché si è scelto 'convivenza' che presuppone il semplice stare uno accanto all'altro rispettando regole stabilite (alla Hobbes, alla Schmidt o alla Bobbio) e non il tradizionale vocabolo di 'società', nel quale si sta invece insieme perché lo si sceglie, si è soci, si è in relazione libera e responsabile con altri, e insieme si costruiscono le regole a cui poi ci si deve attenere?

R. Secondo i Programmi del 1985, promuovere e dare protagonismo - nella scuola - alla 'convivenza democratica' significava, per quanto ricordi, consegnare alle giovani generazioni un zaino etico e civile (ricolmo di amicizia, di cooperazione, di impegno, di solidarismo) - ineludibile per attraversare praterie sociali dove già faceva capolino l'ombra sinistra della mercificazione e dell'omologazione culturale. Come dire, la scuola già rischiava di viaggiare su binari mediatici: arma letale nei confronti del tandem conoscenza-formazione. Un binomio, questo, sempre più avvolto nel pericolo di dovere rinunciare al ruolo di sentinella a difesa della persona (titolare di un'etica solidaristica e di una mente plurale) per lasciare via-libera all'avvento di un'umanità massa (manipolabile e omologabile). Espressione di una pseudoetica individualistico-competitiva e di una pseudocultura dall'encefalogramma piatto: sicura deriva verso il pensiero unico.

Dunque, la 'convivenza democratica' a scuola - dizione pedagogica cara a Paulo Freire: e a noi - pone a traguardo la formazione di cuori euristici, batesonianamente intesi. Sensibili alle avventure relazionali ed esistenziali disseminate di convivialità, civismo, emozioni e passioni. Parliamo di una

scuola impegnata a cancellare questa identità fallimentare: l'immagine di scolari che, nel varcare il suo portone, sono invitati a lasciare 'fuori' dalle aule i loro volti esistenziali: il loro lessico sociale, il loro mondo emotivo, i loro sogni utopici. Questo perché in classe non trovano ascolto le loro pulsioni vitali, i loro piaceri disordinati, i loro slanci assiologici.

Soltanto una scuola 'comunità educante' è in grado di voltare pagina, cancellando ogni traccia di incomunicabilità e di silenzio generata da climi autoritari e direttivi. Dunque, una scuola altra. Punto di incontro di una ricca trama di vissuti socioaffettivi (occasione di aggregazione-disaggregazione-riaggregazione di piccoli, medi e grandi gruppi) ed etico-valoriali (occasione per vivere esperienze dirette di amicizia, di disponibilità, di collaborazione, di impegno e di cooperazione: cioè a dire, di 'convivenza democratica').

Siamo al cospetto di una scuola sognata, che condanna e mette in crisi le psicologie narcisistiche e autoreferenziali dei docenti evitando di generare illusorie apartheid ed autarchie professionali, la cui deriva inevitabile è l'isolamento e l'individualismo didattico. Parliamo di un insegnante 'solitario' che indossa l'abito del burocrate dell'istruzione: disattento e insensibile verso il mondo concreto (motivazionale e antropologico) del discente, tanto da alimentare nel proprio gruppo classe stati di passività e di inerzia mentale.

Occorre dunque alzare il sipario su un altro palcoscenico della formazione. Sul quale la scuola - da primattrice - possa porre sulle spalle degli allievi uno zaino pieno di valori cooperativi e solidali: mille miglia lontani da qualsivoglia sua controfigura discriminatoria e selettiva.

D. Il Decreto di nomina della Commissione ministeriale - in seguito nota come Commissione dei venti - per l'elaborazione delle linee fondamentali e generali dei programmi della scuola primaria, operativo a partire dal 15 maggio dell'81, subì, fin dall'inizio, diverse modifiche. La prima, più strettamente politica, fu l'avvicendamento del Presidente della Commissione. Si passò, infatti, dal Sen. Giacomo Mazzoli, esponente della DC, al Sen. Giuseppe Fassino afferente al PLI e poi al Gruppo Misto. La seconda, non meno rilevante, modifica avvenne tra i membri tecnici della Commissione. Pertanto - a seguito di richieste, sia politiche che sindacali, atte ad equilibrare il tavolo di lavoro - vennero aggiunti il Direttore didattico G. M. Martina appartenente al PLI e, rispettivamente su indicazione dell'allora Pci e Psi, due importanti esponenti del mondo universitario: Lei e il Prof. Giacomo Cives.

Quanto e come influirono nella prosecuzione dei lavori queste prime e significative modifiche sia dal punto di vista amministrativo che tecnico? Esprimevano anche linee di filosofia politica e culturale diverse o erano semplicemente innesti di mediazioni politico-partitiche che prescindevano da un programmatico riferimento alle diverse fondazioni teoriche espresse storicamente dai grandi pensatori cattolici, laico-liberali e marxisti della tradizione occidentale?

R. Credo - e spero - che l'integrazione della Commissione ministeriale con tre membri di area laica intendesse completare il 'pluralismo' delle ermeneutiche allo scopo di dare alla scuola ali pedagogiche e didattiche più larghe. Come dire, offrire più balconi culturali e assiologici dai quali le nuove generazioni

potessero osservare criticamente le conoscenze necessarie per scollinare dal Novecento al Ventunesimo secolo. Mi pare di potere aggiungere che i Governi degli anni ottanta ebbero la 'lungimiranza' (la Commissione dei venti ne è una conferma) di offrire all'utenza scolastica le fondazioni di filosofia politica, culturale e morale espresse storicamente dai grandi pensatori cattolici, laico-liberali e marxisti. Quasi presagendo che la formazione democratica delle giovani generazioni avrebbe incontrato di lì a poco sentieri sempre più impervi al punto da costringerle a vivere - con grande sofferenza - 'un'età senza cittadinanza'.

In altre parole. Essere giovani avrebbe significato bere al calice amaro della marginalità e dell'incomunicabilità. Di più. Vivere in un mondo avvolto nel silenzio (dove la parola sarebbe stata censurata e il dialogo strappato) disseminato di cifre di smarrimento e di sgomento esistenziale. Dunque, una stagione dei sogni (infantile, adolescenziale e giovanile) costretta a recitare in palcoscenici culturali e sociali - la scuola, l'Università, il Mondo del lavoro, i Governi delle città - che avrebbero radicalizzato la divaricazione tra chi controlla queste agenzie e chi intende accedervi, tra la sempre più scarsa permeabilità dei luoghi istituzionali e la forte domanda di partecipazione delle nuove generazioni. Domande che sarebbero rimaste in lista di attesa. Frustrate, all'alba del Ventunesimo secolo, dal disco rosso dell'indisponibilità di chi deteneva il potere - la destra populista, incolta e padronale (genuflessa all'altare del dio-minore della razionalità economica) - a democratizzare i luoghi della discussione e della decisione dei bambini e degli adolescenti. Uno spettro - l'esclusione - che ha abusivamente occupato, nel primo decennio del secolo, i punti nevralgici del continente giovanile. A partire dall'eclisse delle idee. Le sole fonti inesauribili di progetti esistenziali disseminati di scelte inattuali e di valori utopici.

D. A circa un mese di distanza dalla nomina della Commissione dei venti, con il D.M. 11 maggio 1981, Lei e Piero Bertolini consegnavate alle stampe un volume intitolato *Scuola primaria*. Nel testo vi è un articolato passo che sembra tratteggiare una dichiarazione d'intenti, similmente, ad una linea d'azione programmatica da mantenere e realizzare nei lavori della Commissione: «Occorre invertire la rotta, abbandonare la tradizionale pedagogia scolastica per riconoscere e costruire una cultura realmente alternativa, capace di rispondere in modo adeguato alle mutate condizioni sociali e quindi ai reali bisogni dei giovani di oggi; ma capace anche di intervenire nel processo di trasformazione sociale per dargli un senso e una direzione profondamente alternativi. Per fare ciò occorre che il mondo della scuola rompa il proprio (comodo) isolamento [...] per giungere così ad una riformulazione dei propri fini e delle proprie conseguenti metodologie».

Secondo lei i Programmi dell'85 hanno, realmente, segnato questa marcata discontinuità con il passato - sostenuta da Lei e Bertolini - realizzando le basi per una scuola elementare che, continuando a ricordare il sopraccitato testo, sia «capace di smascherare la cultura scolastica come pseudo-cultura ideologica liberandosi, così, dal sistema di rappresentazioni della classe borghese»? Oppure, al di là di queste Sue dichiarazioni, prevalse all'interno

della Commissione una propensione alla mediazione e alla sintesi delle diverse prospettive culturali ivi presenti?

R. Molta acqua é passata sotto i ponti. Come dire, la denuncia che con il collega Bertolini rivolgemmo alla pseudocultura ideologica degli anni ottanta va oggi riconsiderata e ridimensionata. Nel senso che va destituita di fondamento politico, etico-sociale e pedagogico la messa al bando - univocamente - della cultura coniata dalla 'classe borghese': essendo, questa, di non agevole interpretazione e fondazione socioculturale negli odierni anni di esordio del Duemila. Piuttosto, nell'attuale stagione storica si avverte l'esigenza di interconnetterla con le culture delle classi popolari al fine di fornire ai giovani in formazione più punti di vista, più congegni interpretativi, più visioni esistenziali: orizzonti ermeneutici irrinunciabili per potere costruire un'umanità densamente popolata di richiami culturali, civili, assiologici. Il quadriennio di disastrosa dittatura dell'ex ministro Gelmini nel nostro sistema di istruzione - ci riferiamo ai suoi mostri anti-pedagogici: a Meritocrazia (ovvero, la selezione), l'Esclusione (ovvero, le classi speciali e le classi etniche), il Pensiero unico (ovvero, la mente signorsì), la Competitività (ovvero, il mio compagno di banco é un nemico da battere) - ci porta ad una 'positiva revisione' delle politiche scolastiche dell'ultimo terzo del Novecento: a partire dal riconoscimento del loro impegno a garantire a tutti gli allievi il diritto allo studio e alla qualità dell'istruzione. Di più. Affermiamo con convinzione che le innovazioni istituzionali, organizzative e curriculari di fine '900 rivolsero molte attenzioni: (a) alla scuola pubblica e gratuita, (b) alla mente plurale e all'etica solidaristica degli allievi, (c) al decentramento e all'autonomia della scuola, (d) alla nascita, sul versante longitudinale, di bienni cerniera tra il preobbligo, l'obbligo e il postobbligo e, sul versante trasversale, di un sistema 'integrato' tra la scuola e le offerte formative dell'Ambiente urbano e naturalistico, (e) ad un'elevata professionalità degli insegnanti. Parliamo dei decenni di fine Novecento che intitoliamo alla 'Primavera della scuola italiana': premiata nel Duemila in due Report dell'Unione europea (Lisbona: *Verso una società della conoscenza*; Bruxelles: *L'istruzione e la formazione permanente per il Ventunesimo secolo*) come la scuola più virtuosa - quanto a qualità dell'istruzione - del Vecchio Continente.

Purtroppo in quest'ultimo lustro il rullo compressore di un governo illiberale, incolto e padronale ha rubato senza pietà alla scuola del bel Paese: (a) molta sua consolidata democrazia, per aggiungere ondate di selezione; (b) molta voce ai docenti (costretti al bavaglio), per dare megafono a queste parole dogma: autorità, disciplina, ordine, signorsì, competitività, esclusione; (c) molta pedagogia progressista (la scuola a tempo pieno), per lasciare via libera a didattiche classiste archiviate dalla storia (curricoli fai-da-te); (d) molta infanzia e molta adolescenza della Domenica (il giorno dei gabbiani), per dare strada a un anonimo stormo di scolari del Lunedì (il giorno dei pappagalli, nel quale risuona stancamente il pensiero unico).

D. Nel 1982, l'anno successivo all'insediamento della Commissione dei venti, viene diramata la prima Relazione ministeriale descrittiva, appunto, i lavori della Commissione. Al suo interno è presente un'analisi del D.P.R 14 giugno

1955 n. 503 e cioè dei Programmi della scuola elementare del 1955. Tale analisi, tra gli argomenti esposti, indugia, particolarmente, in un ridimensionamento dell'insegnamento della dottrina cristiana non più da intendersi - come, invece, prevedevano gli allora, ancora vigenti, programmi del '55 - quale fondamento e coronamento dell'intera formazione elementare. Tant'è che all'interno della prima parte - più precisamente, nel paragrafo dedicato all'Educazione alla convivenza democratica - dei nuovi Programmi dell'85 per la scuola elementare, promulgati con il D.P.R. n. 104 del febbraio 1985, si può leggere: «La scuola statale non ha un proprio credo da proporre e neppure un agnosticismo da privilegiare». Come andava interpretata questa frase in rapporto alla convivenza democratica? Si prefigurava uno Stato e una società che non aveva più bisogno, alla Habermas, di prefondazioni etiche e religiose? Oppure era soltanto un appello al pluralismo ideologico?

Potrebbe aiutarci a decodificare, attraverso la sua opinione al riguardo, questo passaggio del D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, magari facendo anche riferimento alle polemiche che lo accompagnarono in casa cattolica e non solo?

R. Si è detto. La specificità educativa della scuola italiana (la Formazione della mente e del cuore delle giovani generazioni) trovò, negli anni ottanta, il suo ormeggio nel porto della 'convivenza democratica'. Non da incoronare perché luogo al riparo da eventuali condizionamenti etici e religiosi, ma perché gli orizzonti di senso e di significato (assiologici) dell'educazione si illuminassero per tracciare possibili itinerari di scelta: ovvero, sensibilità esistenziali per le giovani generazioni. La 'convivenza democratica', dunque, come clima etico-sociale di una scuola a cui chiedere di alimentarlo nei suoi quotidiani spazi di socializzazione e di apprendimento: in classe, nei laboratori, negli atelier ecc..

D. Fabrizio Ravaglioli affermò, a commento della Relazione Fassino dell'82, che la Commissione - considerata l'impossibilità di perseguire l'uguaglianza delle opportunità educative - ha optato, senza tuttavia domandarsi l'adeguatezza di una tale scelta, per una sostanziale equivalenza dei risultati dell'esperienza scolastica. Si legge, infatti, nella Relazione dell'82: « È compito della scuola delineare percorsi che si attengano alle capacità, ma in pari tempo le sollecitino, le sostengano, le rafforzino per cercare di condurre lo svolgimento il più possibile verso traguardi comuni o almeno simili». Un tale operare, continuando a parafrasare il pensiero di Ravaglioli, sarebbe derivato dagli effetti attenuati di una filosofia politica che ha cercato di far prevalere l'idea di uguaglianza su quella di libertà. Nei successivi Programmi dell'85, infatti, è facilmente ravvisabile come il concetto di uguaglianza rappresenti un tema portante e ricorrente.

Qual è, nella prospettiva di significati finora delineata, la sua opinione in merito al binomio inscindibile, dal punto di vista del D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104, che lega, in ordine direttamente proporzionale, l'insuccesso e la mortalità scolastica alle disuguaglianze sociali, civili e politiche?

R. Aderisco al pensiero di Fabrizio Ravaglioli quando teorizza l'inscindibilità e l'impossibile gerarchizzazione tra 'idea di uguaglianza' e 'idea di libertà'. Sono le due stelle polari che illuminano i paesaggi della cittadinanza (gli specchi

rubati: le speranze e le utopie) che scorrono davanti alle età adolescenziali. Le sole in grado di dare risposta ai loro interrogativi epocali. Questo perché la questione giovanile si configura come la cassa di risonanza più emblematica e squillante (la punta di un iceberg) della fitta trama di ingiustizie, sfruttamenti ed emarginazioni che permea e inquina il tessuto socioeconomico, culturale e valoriale di un'età storica in cammino lungo il terzo Millennio. Sono interrogativi ai quali daremo una risposta (parziale) attraverso due microanalisi della sofferta percezione del mondo alla quale è costretto il 'Continente giovani': l'estraneazione e la defuturizzazione.

Diamo voce e palcoscenico, pertanto, a questa duplice arringa pedagogica allo scopo di denunciare sia la 'condizione esistenziale', sia la 'percezione valoriale' di cui soffrono le prime età della vita.

Da una parte, essere giovani significa avvertire sulla propria pelle il segno della 'marginalità': un'estraneazione istituzionale, sociale e intellettuale che produce una sensazione acuta di smarrimento e di sgomento. Dall'altra parte, essere giovani significa avvertire sulla propria pelle il brivido di una società 'vuota di futuro': spoglia di impegno civile e miope quanto a sguardo utopico sul domani.

I giovani colgono sulla propria pelle questi segni di marginalità e di incomunicabilità esistenziale, generati da un mondo avvolto nel silenzio: dove la parola è negata e il dialogo strappato. Siamo all'incubo di 'un'età giovanile senza cittadinanza'.

Si è detto. Lo spettro di nome 'esclusione' occupa abusivamente i punti nevralgici del 'Continente giovanile'. Le sorgenti del disimpegno hanno radici colpevoli soprattutto nell'erogazione mediatica. Troppo spesso i mezzi di comunicazione di massa sono il teatro di recita di un copione di nome deresponsabilizzazione pieno di solitudine, indifferenza, qualunquismo. L'industria massmediatica contribuisce all'estraneazione perché fornisce alla propria utenza una falsa immagine pubblica, una mera metafora commerciale. Intendiamo riferirci al protagonismo artificiale, azionato dal mercato televisivo, che rende consueta una rappresentazione surrettizia e surrogatoria del mondo giovanile. Divulgata per ragioni di mercato dall'industria dei consumi di massa: commerciale (abbigliamento: calzature militari e jeans; alimentazione: gelati e coca cola; tempo libero: motoscooters e videogames) e culturale (cd e fotoromanzi). Dunque, un quadro giovanile mercificato: sempre più immagine, spettacolo e consumo. E sempre meno presenza reale viva sanguigna nella società, occasione quotidiana di incontro col proprio mondo di cose e di valori.

Tenuti fuori dai cancelli della partecipazione e della cittadinanza, le ragazze e i ragazzi si trovano giocoforza ad accumulare toni di rinuncia nei confronti dei valori dell'impegno, della responsabilità e della solidarietà. Tant'è che le loro reazioni a caldo sono il riflusso e il ripiegamento intimistico che accendono il disco verde alle sirene dell'evasione e della solitudine nelle spettacolarizzazioni di massa e nell'universo telematico.

Frustrati - con il fariseismo delle promesse - nella loro voglia di contare, i pianeti della quarta e della quinta infanzia sono costretti ad accumulare toni di disimpegno e di rinuncia nei confronti dei valori della disponibilità e della responsabilità.

Per assicurare al Continente giovani partecipazione sociale e protagonismo civile - una 'cittadinanza compiuta' - occorre dotarlo al più presto di una molteplicità e varietà di spazi (sociali, culturali, esistenziali, etici) nel nome e nel segno dell'associazionismo e del volontariato.

Come dire. L'estensione e la qualità dei servizi socioculturali passano indubbiamente per un riequilibrio territoriale delle risorse: finalizzato all'utilizzo della rete istituzionale e associativa che assolve una funzione pubblica. Il che è possibile costituendo nel nostro Paese un 'sistema pubblico nazionale' dei servizi educativi per i bambini, per gli adolescenti e per i giovani in grado di federare insieme risorse e opportunità disponibili presso gli Enti locali e il Privato sociale: cattolico e laico.

Questa voglia di 'essere dentro' - nel sociale, nel civile, nei movimenti - chiede necessariamente offerte adeguate (strutture funzionali agli obiettivi associazionistici) e vocazioni pedagogiche (tensione diffusa ai valori della partecipazione e della cooperazione). Sono vocazioni giovanili esplicite colorate di impegno e di solidarismo. Un traguardo possibile, a un patto. Che lo Stato inverta la rotta della sua politica culturale punteggiata di ambigui comportamenti neoliberalisti anche nel campo dei servizi sociali e culturali destinati alle nuove generazioni.

D. All'interno dei Programmi dell'85 nella prima parte si legge: «La scuola elementare [...] si ispira 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 nell'accogliere tutti i contenuti di esperienze di cui l'alunno è portatore, contribuisce alla formazione di un costume di reciproca comprensione e di rispetto anche in materia di credo religioso». Sembra, pertanto, che l'idea sottesa al paradigma dell'Educazione alla convivenza democratica, in un certo qual modo, anticipi le esigenze - allora non, particolarmente, sentite in un'Italia, perlopiù, senza significativi fenomeni d'immigrazione - della coabitazione nella diversità di credi e culture e sia, per così dire, la variante italiana ante litteram della, più nota e recente, *Citizenship education*.

Ritiene, quindi che L'Educazione alla convivenza democratica si possa intendere quale fondamento teorico per l'elaborazione di una sintassi trasversale alle diverse culture? Ad oltre 25 anni di istanza, dopo Habermas, condivide ancora quelle frasi?

R. Anche se *datate*, le condivido perché sono terreni di ineludibile attualizzazione culturale e valoriale. Dal momento che la scuola del XXI secolo ha il compito - nel nome del pluralismo dei suoi saperi e dei suoi credi - di difendere con i denti le 'tre I' (rifiutiamo altri usi di questa vocale!) che illuminano l'ontologia della persona, la sua singolarità come 'diversità'.

Il soggetto-persona è: Irripetibile (non può essere duplicato), Irriducibile (non possono essere depauperate e/o gerarchizzate le sue dimensioni esistenziali: affettiva, cognitiva, estetica, sociale e assiologica) e Inviolabile (la vita è il valore supremo).

D. La stagione - facendo un piccolo balzo in avanti - delle riforme scolastiche, immediatamente successiva al D.P.R. n. 104 del febbraio 1985 e alle due sperimentazioni degli anni '87 e '88, è caratterizzata dall'entrata in vigore dei moduli. In tal senso, all'interno dell'articolo 1 della Legge di Riforma dell'ordinamento della scuola elementare n. 148/1990, vi sono importanti spunti sul rapporto educazione - Costituzione: «La scuola elementare nell'ambito dell'istruzione obbligatoria, concorre alla formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, sociali e culturali». A Palazzo Madama, durante la discussione preliminare del disegno di legge, qualche senatore, in riferimento all'articolo sopraindicato, paventò lo Stato etico parlando di indottrinamento. In tempi, ancor più recenti, questa volta per quanto riguarda Cittadinanza e Costituzione, alcuni importanti intellettuali tra i quali Ernesto Galli della Loggia, Dario Antiseri e Giacomo Marramao sollevarono, a quasi trent'anni di distanza, pur con accenti diversi, la medesima questione.

Secondo Lei esiste un rischio reale di cadere in trame statolatriche con una impostazione di questo genere? Perché?

R. Certo, l'allerta democratica per respingere qualsivoglia trama statolatrica va tenuta sempre accesa nel nostro Paese. Il che è possibile dando palcoscenico - microfono e voce - sia alla Costituzione, sia alla Cittadinanza. Quest'ultima, non rinchiudendola in un pacchetto temporale di insegnamento (ore settimanali prescrittive - prive di esenzione - di stampo nozionistico e predicatorio), ma elevandola a *fil rouge* nei percorsi dell'istruzione del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo. Nella consapevolezza che la *mission* della scuola che l'ex ministro Gelmini ha rimpicciolita in chiave aziendale - senza profilo culturale e mai legittimata da un'attendibile fondazione scientifica - va 'cestinata' senza arrossire. La sua visione classista (selettiva) del diritto allo studio, la sua opzione centralistica e autoritaria (non autonomistica) del sistema formativo, il suo insistito ritorno al medioevo delle conoscenze (i suoi percorsi cognitivi alludono a una moneta culturale arcaica: fuori corso e non più spendibile) non permettono di valorizzare neppure una tessera del suo mediocre mosaico ordinamentale e curricolare. E' una scuola- azienda che dà segni insistiti di fastidio e di avversione nei confronti delle frontiere più avanzate della scienza e della cultura, percepite come incompatibili con l'assunto 'naturalistico' dell'apprendimento di cui si è fatta insistentemente paladina.

Le nostre simpatie sono rivolte ovviamente ad un sistema formativo che metta in soffitta la scuola-azienda. E si inoltri lungo le strade europee di una formazione lastricata di valori progressisti e democratici quanto a diritto allo studio e a qualità delle conoscenze. Il sistema di istruzione che vorremmo - al quale diamo il nome di 'Euro della scuola' - è molto vicino alle raccomandazioni degli ultimi Rapporti dell'Unione in materia di istruzione scolastica. La tesi è un po' questa. I sistemi formativi del Vecchio Continente dovrebbero sollecitamente predisporre una Carta europea della scuola - redatta insieme dalle maggioranze di governo e dalle opposizioni con l'impegno di renderla duratura nel tempo - circoscritta alle due finalità formative improcrastinabili oggi (scuola e conoscenza per tutti) per le ventisette nazioni della rete continentale. Di più. Gli schieramenti politici della vecchia Europa debbono impegnarsi a

tenere in vita un limbo di finalità formative comuni - metapolitiche: inamovibili da qualsiasi maggioranza parlamentare - poste al di sopra delle nuvole, al riparo dalle instabilità legislative. All' 'Euro della scuola' noi assegniamo il compito di dare strada a un sistema scolastico sempre più motore e traino dello sviluppo economico, sociale e culturale del mondo contemporaneo.

Dunque, un 'angolo di cielo' lontano dalle scelte effimere della vita quotidiana. Lassù dove navigano le stelle che danno luce alla sacralità e ai diritti della persona: alla vita, alla libertà, alla dignità, alla giustizia, al lavoro, alla cultura, alla fede. Questa zona franca non dovrebbe mai subire le inversioni di rotta proprie delle alternanze di governo.

La zona franca sarà la frontiera universale dell'educazione. Vale a dire, l'educazione di una persona dall'etica solidaristica (socialmente 'non competitiva') e dal pensiero plurale (intellettualmente 'non conformista'). Per questo, dovrebbe risiedere stabilmente in quel lembo d'azzurro mai contaminato da nuvole di parte, mai investito da acquazzoni partitici.

In sintesi. Affermiamo che è necessario alzare al più presto il sipario su un palcoscenico della formazione, sul quale la scuola - da primattrice - possa porre sulle spalle degli allievi uno zaino pieno di valori cooperativi e solidali: mille miglia lontani da qualsivoglia sua controfigura di stampo discriminatorio e selettivo.

La concezione sussidiaria dell'organizzazione sociale in libertà e responsabilità

Intervista a Giuseppe Bertagna sull'educazione alla convivenza civile

a cura di **Evelina Scaglia Ph.D.**

Scienze pedagogiche

Università degli Studi di Bergamo

D. Nei documenti attuativi della riforma Moratti a cui lei ha offerto un determinante contributo (documentato nei volumi *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità e Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, editi rispettivamente nel 2006 e nel 2009 dall'editore Rubbettino), si insisteva spesso su un *caveat*: non confondere le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* con i vecchi *Programmi di insegnamento* e, soprattutto, non scambiare le prime che sarebbero il portato di una concezione dello Stato di natura sussidiaria con i secondi che sarebbero invece uno strumento di governo tipico dell'ottica di uno Stato dalla natura gerarchico-autoritaria. Questo *caveat*, in che senso coinvolge anche la cosiddetta «educazione alla convivenza civile» introdotta proprio dalla riforma Moratti?

R. Ci sono due concezioni di Stato che si sono fronteggiate negli ultimi 150 anni. La prima è stata vincente. Hobbes l'ha filosoficamente inaugurata nel 1600. Lo Stato Leviatano. Lo Stato che sospetta per principio dei suoi cittadini. Senza la sua guida ferma, essi sarebbero (*De cive* VI, 1) semplicemente una *multitudo dissoluta*, un mucchio disorganico, un insieme mal assortito, una continua muta di cani che si rincorrono abbaiandosi reciprocamente branco contro branco, e lottando fino alla morte per vincere gli avversari. Lo Stato, e le sue élite, invece, porterebbero la luce nelle tenebre, creerebbero ordine nel disordine, giustizia nell'ingiustizia e così riuscirebbero a trasformare questa *multitudo dissoluta* (canaglia) in *demos* (popolo), i lupi in veri e propri cittadini. Detta un po' all'ingrosso, il nostro Stato nazionale, con la sua concrezione istituzionale e soprattutto con la sua pratica amministrativa centralista, cresce, per tante ragioni, su questa radice ideologica di fondo dall'Ottocento al fascismo.

La seconda concezione di Stato è stata perdente negli ultimi 150 anni. Le sue radici sono in parte classiche e molto cristiane, in particolare tomiste. L'uomo è capace di male, oltre che di bene. Ma è stato redento. Non ha più bisogno di altri redentori. È sbagliato perciò ergersi a giudici (*nolite iudicare*, dispone imperativamente il Vangelo): ritenere che qualcuno (di solito pochi sedicenti eletti) possa decidere meglio di altri (di solito quasi tutti gli altri) non solo che cosa è bene comune, ma addirittura quale sia per ciascuno il proprio bene. Per dirla con Kant, al contrario, ciascuno è in grado da solo di «lavorare per uscire dalla minorità», perfino quando questa condizione sia «divenuta, per lui, una seconda natura». «A far sì che la stragrande maggioranza degli uomini

(...) ritenga il passaggio allo stato di maggioranza, oltre che difficile, anche pericoloso», provvedono, infatti, «quei tutori che si sono assunti con tanta benevolenza l'alta sorveglianza sopra i loro simili minorenni. Dopo di averli in un primo tempo istupiditi come fossero animali domestici e di avere con ogni cura impedito che queste pacifiche creature osassero muovere un passo fuori della carrozzella da bambini in cui li hanno imprigionati, in un secondo tempo mostrano ad essi il pericolo che li minaccia qualora cercassero di camminare da soli. Ora, questo pericolo non è poi così grande come loro si fa credere, poiché a prezzo di qualche caduta, essi imparerebbero finalmente a camminare».

Allora fiducia negli altri e nel popolo. Nessun pregiudiziale classismo intellettuale, nessun gnosticismo politico, con una schiera di ottimati che pensa (classe dirigente) e un'altra di dannati (il popolo) che dovrebbe soltanto obbedire perché incapace di badare a se stesso. È la lezione più autentica e imperitura anche del liberalismo scozzese, di Rousseau, di Tocqueville, dei teorici dell'economia civile (da Antonio Genovesi a Pietro Verri, Gian Domenico Romagnosi, Cesare Beccaria, Carlo Cattaneo), di Rosmini, su su fino a Maritain e Sturzo. In questa concezione, la socialità (come la razionalità) di ciascuno è naturale. E, in base ad essa, gli uomini, prima la esprimono riunendosi in famiglie, poi a mano a mano in società più larghe (enti locali, scuole, imprese, sindacati, cooperative, partiti, chiese, associazioni di volontariato) e, infine, allenati da questa ricchezza sociale, esprimendo lo Stato, come massimo della socialità istituzionale. Non lo Stato che crea il popolo, ma il contrario, dunque; e ciò attraverso il contributo delle cosiddette «società intermedie» costituite dalle persone in libertà e responsabilità. Ecco, nasce da qui la concezione sussidiaria dell'organizzazione sociale esattamente opposta a quella statalista.

Ovvie le conseguenze per il tema che interessa la domanda: nel primo caso, lo Stato diventa educatore e tramite l'educazione civica (1959) o l'educazione alla cittadinanza (1985) trasforma (o tenta di trasformare) la *multitudo* di per se stessa *dissoluta* in probi cittadini animati dall'amore di patria e delle leggi emanate dalle «superiori guide»; nel secondo caso, uomini che hanno in sé la natura sociale e che sono dotati di autonomia razionale, cioè di libertà e responsabilità, rendono sempre più organica e complessa la loro convivenza e, passando dalla famiglia alla città (che possiamo identificare con lo Stato), la trasformano, antagonisticamente, in «convivenza civile». In questa seconda ipotesi è lo Stato, con le sue leggi, compresa quella fondamentale (Costituzione), ad essere espresso dall'equilibrio raggiunto dalla «convivenza civile» promossa dalla naturale socialità degli uomini, non sono più lo Stato e le sue leggi, compresa la legge fondamentale, che creano e plasmano deduttivamente le forme della cittadinanza.

Il nostro Paese, come ho cercato di argomentare e documentare nel mio volume *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea* (La Scuola, Brescia 2008), per tante ragioni che gli storici hanno approfondito e che qui non si possono certo nemmeno menzionare, ha avuto una storia nella quale ha dominato la prima concezione o di diritto (fino al Fascismo) o di fatto (l'Italia repubblicana; di fatto perché, in verità, per teoria costituzionale non avrebbe dovuto essere così fin dal 1948).

Con il Titolo V della Costituzione novellato nel 2001, tuttavia, Titolo che, sviluppa in maniera non più passibile di inerzia e di equivoco l'impostazione già

formalmente adottata nella Costituzione del 1948, il nostro paese ha ribadito ancora una volta, sul piano formale, la sua piena adesione alla seconda concezione del rapporto tra Stato e cittadini. L'articolo 118 della Costituzione, in questo modo, è esemplare.

Era normale, perciò, attendersi, se non fossimo ricchi di costituzionalisti politicamente passionali e della domenica, che saremmo dovuti passare anche in tema di educazione allo stare insieme dai paradigmi dell'educazione civica o dell'educazione alla cittadinanza al paradigma dell'educazione alla convivenza civile. E ribadire due conseguenze culturalmente rilevanti.

Anzitutto, non identificare più lo Stato con la Repubblica. La Repubblica contiene non solo lo Stato, ma non meno, a pari dignità, Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni. Neppure l'insieme di queste istituzioni, tuttavia, la esaurisce: sono a pieno titolo parte della Repubblica, e quindi da considerare indispensabili istituzioni ai fini del governo e del bene comune, con specifiche responsabilità, anche tutte quelle istituzioni promosse da soggetti singoli o associati che «svolgano attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà». La famiglia, una cooperativa scolastica o creditizia o sanitaria, qualsiasi sindacato, un ente morale, le imprese ecc., proprio perché svolgono attività di interesse generale, sono Repubblica a tutti gli effetti, non una sua componente 'minore'. A queste condizioni, la Repubblica è davvero la Nazione e la Patria di tutti i cittadini proprio perché contempera ed armonizza le ragioni, la storia, le speranze, le iniziative, la responsabilità di tutti.

La seconda conseguenza: ribadire che il vero aiuto da dare a ciascun uomo, come a ogni gruppo sociale organizzato e a ciascun popolo, per la loro crescita e il loro sviluppo, non è più quella di avere uno Stato-educatore ma nel farli il più possibile agenti diretti della soluzione dei problemi che scontano su di sé, non nello sgravarli di questa responsabilità, delegandola a organi tecnico-amministrativi dello Stato, o comunque ad altri. «Per soddisfare questa necessità bisogna che l'uomo possa assumere costantemente tutte le decisioni, grandi e piccole che siano, riguardo ai problemi suoi e degli altri con i quali si sente impegnato», ha scritto Simone Weil.

Visto dove siamo arrivati, però, a dieci anni dal 2001, si può senza dubbio concludere che questo progetto formale è del tutto fallito e che, di fatto, si continuano le abitudini della vecchia logica.

D. Scendiamo adesso maggiormente nel concreto. Come si riflette questo discorso sulla diversa concezione dello Stato e sul diverso protagonismo delle persone e dei gruppi sociali che esse esprimono, per esempio, sulla discussione spesso accesa che si è svolta a proposito della trasformazione dell'«obbligo scolastico e formativo» in «diritto dovere all'istruzione e alla formazione»? Mi pare rilevante chiarire perché lei addebiti la prima espressione alla concezione statalista e la seconda a quella sussidiaria e perché lei ritiene questo argomento straordinariamente paradigmatico per la qualità dell'educazione alla convivenza civile.

R. Parto da due citazioni. La prima la prendo da un'intervista del cantante Roberto Vecchioni (anche professore schierato contro la riforma Moratti) rilasciata a *L'Unità* del 17 gennaio 2004 nel momento più incandescente del

dibattito scatenatosi sull'introduzione nella nostra normativa del concetto di diritto dovere di istruzione. Criticando il fatto che la legge Moratti abbia taciuto sulle espressioni «obbligo scolastico e obbligo formativo» (legge 9/99 e articolo 68 della Legge 144/99) per «ridefinirle e ampliarle» nel concetto di diritto dovere di istruzione e di formazione per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica professionale (art. 2, co. 1, lettera c della legge n. 53/03), Vecchioni osserva che, in questo modo, la scuola dello Stato «perde uno dei suoi punti di forza: la costrizione. Nell'interesse del bambino e della famiglia la scuola 'costringe' il ragazzo a pensare, a studiare, a impegnare il suo tempo in cose che potranno anche non piacergli ma che gli servono e che servono anche alla sua famiglia. Quando si dà alla famiglia la possibilità di decidere si compie una scelta sbagliata (...) perché deciderebbe secondo le comodità del momento. Non si può far decidere alla famiglia di tenere il proprio figlio a scuola per 27 ore o per 40. Sceglierebbe la via più comoda, non quella più giusta».

La seconda citazione è tratta da un intervento della professoressa-giornalista Marina Boscaino sempre su *L'Unità* (17 marzo 2004, p. 1). La Boscaino reputa la formula diritto dovere di istruzione e di formazione usata dalla legge Moratti «suggestiva, ma pericolosissima», perché si basa sulla fiducia nella responsabilità dei cittadini e della famiglia in particolare. A suo avviso, bisogna invece ritornare «all'obbligo scolastico e formativo» dello Stato come «forma di civile coercizione» volta anche a «diedere alla forza pubblica di reintegrare lo studente che non frequentasse la scuola, obbligando la famiglia a rimandarlo in classe».

Colpiscono, a mio avviso, in questi interventi che esprimono, fra l'altro, un diffusissimo modo di pensare e giudicare, due elementi.

Il primo è la funzione umiliante ed espiatoria attribuita alla scuola. Chi sostiene queste posizioni dimentica quanto gli antichi ammonivano fin dall'inizio della riflessione pedagogica e filosofica: la *scholè* e lo *studium* sono gioia, scelta voluta e perseguita, magari sempre con fatica, sudore, sofferenza, ma con una fatica, un sudore e una sofferenza che hanno un senso che fa lieti. Si apprende, infatti, sopportando senza problemi sudore, fatica e sofferenza se e solo se ci è chiaro adesso, è per noi motivante adesso ed è ritenuto davvero nostro bene già adesso il fine dell'apprendimento stesso. Mi piace ricordare in proposito la famosa pagina dell'*Emilio* (1762): «è una sciocchezza esigere che si applichino a cose che si dice loro vagamente che sono per il loro bene, senza che essi sappiano che cos'è il bene, e dalle quali li si assicura che ricaveranno profitto da grandi, senza che provino ora alcun interesse per questo preteso profitto, che non potrebbero capire».

A parte la funzione salvifica attribuita al dolorismo scolastico, il secondo elemento di riflessione suggerito dalle citazioni sopra riportate riguarda il pregiudizio negativo e diffidente nei confronti della responsabilità dei soggetti e delle famiglie in tema di istruzione e di formazione e la conseguente ottica coercitiva attribuita allo Stato allo scopo di riparare all'irresponsabilità dei soggetti e delle famiglie. Dietro questo diffuso modo di ragionare stanno alcune idee che, proprio perché quasi naturalizzate, non è il caso di sottovalutare nella loro pericolosa ideologicità. E' solo lo Stato, infatti, in questo contesto, che, per principio, sa e decide il bene delle persone, non le persone stesse per prime; è

sempre lo Stato, o i suoi delegati, che sanno e decidono che cosa sia bene per i cittadini e le famiglie, non i cittadini e le famiglie stesse. I cittadini e le famiglie, e insieme con loro tutta la ricchezza delle articolazioni sociali, territoriali e istituzionali non coincidenti con lo Stato e con le istituzioni che da lui dipendono, come la scuola statale, quindi, sarebbero, in questo modo di ragionare, a priori 'minori', incapaci di autonomia, di responsabilità, di autogoverno, di identificare il proprio bene personale e l'altrui bene sociale.

Si comprende allora, in questo armamentario concettuale, la conferma e la difesa dell'«obbligo scolastico»: 'obbligo' con quanto di gerarchico-autoritario o di ideologicamente paternalistico (sia pure a fin di bene!) questa parola napoleonica e ottocentesca suggerisce, e 'scolastico', con l'evidente riferimento che questo aggettivo contiene ad un'istituzione formale, la scuola, alle cui regole e alle cui scelte di contenuto stabilite uniformemente dallo Stato ciascuno deve adattarsi, qualunque siano i propri valori e le proprie motivazioni, preferenze e finalità.

La riforma Moratti, proprio perché aveva preso sul serio la svolta costituzionale della sussidiarietà (art. 118 della Costituzione), aveva voluto superare queste impostazioni. Al concetto di «obbligo scolastico» aveva preferito, perciò, quello di «diritto-dovere all'istruzione e alla formazione di ogni cittadino per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica» e aveva trasformato questo diritto dovere nella cartina di tornasole della qualità della convivenza civile che si pensava doverosa instaurare e promuovere tra i cittadini, in una Repubblica come la nostra.

Il concetto di diritto dovere all'istruzione e alla formazione, infatti, avvalorava in maniera centrale la responsabilità e l'impegno verso sé e verso gli altri dei soggetti personali e istituzionali. Implica la fiducia di cui parlava Kant. Perché mai, del resto, sospettare, fino a prova contraria, in una società matura e democratica, che ha fatto dei diritti dell'uomo la propria cifra costitutiva, che un cittadino non comprenda che l'istruzione e la formazione sono il modo e la condizione perché lui cresca e diventi se stesso, insieme agli altri, per libera scelta e per vocazione, invece che per obbligo e coercizione?

Questo non significa tollerare che, nella Repubblica italiana, qualcuno non si istruisca e non si formi per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica professionale. Significa solo rifiutare l'ottica statalista per cui, per raggiungere questo traguardo, debbano essere le persone ad adattarsi all'offerta formativa stabilita uniformemente ed autoritativamente uguale per tutti dallo Stato e dai suoi tecnici, per adottare invece l'ottica sussidiaria per cui deve essere l'offerta formativa della Repubblica, che contiene in maniera integrata quella statale e non statale, a doversi adattare agli stili e alle esigenze di apprendimento di ciascuno, e valorizzarle, proprio al fine di assicurargli e garantirgli entro i 18 anni la maturazione delle competenze attese 'almeno' da una qualifica professionale, se non, per tutti, del diploma. In pratica, significava passare dai *Programmi di insegnamento* che avevano dominato la storia della scuola italiana ai Piani di Studio Personalizzati della riforma, nei quali gli studenti e la famiglia dovevano 'co-operare' attivamente, in maniera protagonista e responsabile, con lo Stato e i suoi tecnici (i docenti, i dirigenti) e con tutti gli altri organi della Repubblica (gli enti locali e territoriali, il sistema

formativo non formale), per costruire insieme percorsi formativi che, mentre maturano se stessi, contribuiscono al progresso materiale e spirituale di tutti.

D. Veniamo adesso all'«educazione alla convivenza civile» come contenitore educativo e didattico. Perché questa espressione che si ritrova sia nel *Profilo educativo, culturale e professionale* del primo e del secondo ciclo sia nel testo delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*? Per quali ragioni non si è semplicemente riproposta l'educazione civica a cui siamo abituati del 1959 o l'educazione alla cittadinanza dei *Programmi della scuola elementare del 1985*?

R. L'espressione «Convivenza civile» è ripresa dalla legge n. 53/03 (art. 2, co. 1, lettera f) ed è assunta nel *Profilo* e nelle *Indicazioni nazionali* sia come sintesi delle 'educazioni' alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, dell'affettività, sia, aspetto non meno importante, come risultato dell'apprendimento delle conoscenze e delle abilità che caratterizzano le differenti discipline di studio incontrate dallo studente. Le motivazioni che hanno spinto a formulare questo contenitore sono state principalmente tre: le differenze rispetto all'educazione alla cittadinanza e all'educazione civica; la radice morale; l'unità dell'educazione.

La prima motivazione è che l'educazione alla convivenza civile sembra dire e significare molto di più delle tradizionali dizioni di «educazione alla cittadinanza» e di «educazione civica».

Sembra dire e significare di più dell'educazione alla cittadinanza perché, nella società multiculturale e multireligiosa che ci circonda, è indispensabile «convivere civilmente» non solo con chi ha ed esercita la cittadinanza, ma anche con chi non ce l'ha, con chi non gode i diritti politici e spesso fatica perfino a realizzare le condizioni minime di esercizio dei diritti umani e sociali più elementari.

Sembra dire e significare molto di più della tradizionale espressione di «Educazione Civica», inoltre, perché il concetto di 'Convivenza civile' presuppone di superare il valore del 'buon comportamento' da assumere nello spazio pubblico, ma richiede di praticare come bene comune pubblico anche il 'buon comportamento' da assumere nello spazio privato in tema non solo di partecipazione e di coscienza politica, ma anche di circolazione stradale, di rispetto dell'ambiente, di cura della propria salute e dell'alimentazione, di comportamenti nel campo affettivo-relazionale-sessuale. Esemplificando: se è vero che, per esempio, l'educazione stradale richiede il rispetto delle norme del Codice stradale come condizione per consentire a tutti (pedoni, ciclisti, automobilisti, ecc.) di circolare con ordine e sicurezza, è altrettanto vero che l'automobilista solitario, nel cuore della notte, non può correre a forte velocità sull'autostrada con presenza di ghiaccio, non solo perché le eventuali conseguenze della sua imprudenza hanno pesanti 'costi sociali' (assistenza ospedaliera, invalidità, ecc.) oltre che 'personali' e 'familiari', ma anche e soprattutto perché essere imprudenti è male in sé ed è un comportamento personale da rifiutare sempre, in presenza di altri, certo, ma nondimeno da soli, in privato. Discorsi che vanno ovviamente ripetuti analoghi per tutte le altre 'educazioni' raccolte nel contenitore 'Convivenza civile'. Perché bisogna essere

consapevoli dell'avvertenza di Spinoza: «La necessità della cosa («disporre tutte le cose in modo che tutti, qualunque sia la loro indole, preferiscano il diritto pubblico ai comodi privati») ha invero costretto a escogitare molte cose; tuttavia non si è mai giunti fino al punto che lo Stato non corresse pericolo più a causa dei suoi cittadini che dei nemici, e che coloro che lo reggono non temessero più quelli che questi» (*TTP*, XVII, 4).

La seconda motivazione che ha portato ad indicare con l'espressione «educazione alla Convivenza civile» l'insieme non solo dell'educazione alla cittadinanza (o civica), stradale, all'ambiente, alla salute, all'alimentazione e all'affettività, ma anche di tutte le discipline di insegnamento è che, finora, nella scuola, queste diverse componenti, da un lato, sono spesso state considerate separate le une dalle altre e, dall'altro, sono state di fatto introdotte nei piani di studio con una modalità didattica più additiva che integrativa. La riunificazione di queste componenti educative nell'«educazione alla Convivenza civile» favorisce, invece, sia il processo di scoperta della loro unità a livello profondo di persona, sia la necessità di una loro naturale integrazione anche a livello di trattazione didattica. La 'convivenza' umana, infatti, sia essa declinata nelle relazioni interpersonali micro (rapporti a due, famiglia, gruppo di amici) o macro (città, ambiente, società, partiti, religioni, scuola), è 'civile' se, quando e perché è basata su una comune condizione: la personale consapevolezza etica e morale in tutti i campi d'azione dell'esperienza umana, dai comportamenti pubblici a quelli privati in tutti i campi dell'educazione di ciascuno. In questa prospettiva, la 'Convivenza civile' appare allo stesso tempo condizione e risultato delle differenti 'educazioni' trasversali e disciplinari che la compongono. Sarebbe, a questo punto, incomprendibile un 'insegnamento' di questa dimensione che non fosse intimamente integrato e sempre agganciato alla complessità dell'esperienza umana e sociale dei singoli allievi.

La circostanza introduce anche l'ultima motivazione che ha portato a considerare l'«educazione alla Convivenza civile» sia come l'insieme dell'educazione alla cittadinanza o civica, stradale, all'ambiente, alla salute, all'alimentazione e dell'affettività, sia come l'insieme dei risultati di tutti gli insegnamenti disciplinari nei confronti di tutte queste educazioni. Con questa scelta, infatti, soprattutto alla luce della dimensione morale che la fonda, sembra più facile comprendere non solo che la condizione e il fine delle differenti 'educazioni' e dei vari insegnamenti scolastici è appunto la persona che fonda sul piano morale la 'Convivenza civile', ma anche che tale fondazione è la condizione e il fine di tutta l'esperienza scolastica, padronanza dei concetti e delle abilità disciplinari più specifiche comprese. Da questo punto di vista, risulta allora chiaro che il fine di qualsiasi insegnamento scolastico non è il contenuto delle discipline in sé e per sé o delle leggi emanate dalla Repubblica nel caso dell'educazione alla cittadinanza, quanto, appunto, le competenze personali che permettono l'intero della 'Convivenza civile'. Un buon insegnamento della religione, dell'italiano, dell'inglese, della matematica, delle scienze ecc., in sostanza, produce, è chiamato a produrre, a livello personale, come condizione e fine, la 'Convivenza civile'; così come le competenze specifiche richieste nelle *Indicazioni* Moratti nell'educazione alla 'Convivenza civile', se non vogliono indulgere all'astrattezza e alla sterilità moralistica, non esistono fuori da buone e corrette conoscenze ed abilità disciplinari. Da qui

anche tutta una serie di innovazioni introdotte dalla riforma per rendere possibile e garantire a livello didattico questa unità volta alla centralità e all'integralità della persona: il Portfolio delle competenze personali, il docente tutor degli allievi, le unità di apprendimento che vanno a comporre poi i Psp al posto delle unità didattiche ricavate dai *Programmi di insegnamento*.

D. Uno dei termini nuovi, ma anche caratteristici, introdotti nell'educazione alla convivenza civile è stato «ologramma». Tradotto sul piano scolastico, ciò significa superare i tradizionali piani di studio frammentati e separati tra discipline e insegnamenti che non si parlano tra loro, per riscoprire invece l'unità di ogni sapere e di ogni attività nell'unità della persona. Risulta però non facile comprendere perché l'educazione alla convivenza civile sia una prova di questa impostazione ologrammatica adottata dalla riforma. Si possono avere indicazioni, in proposito?

R. L'educazione alla convivenza civile è già di per sé un ologramma pedagogico, nel quale nella parte si vede il tutto e nel tutto si ritrovano le singole parti che lo compongono. Infatti, come dicevo, essa risulta, da un lato, il prodotto dell'integrazione organica delle 'educazioni' specifiche alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, dell'affettività, che, secondo le *Indicazioni nazionali* Moratti, la costituiscono, ma, dall'altro lato, essa è e deve essere anche lo sbocco educativo, cioè «personale», dell'apprendimento personalizzato di ogni singola conoscenza ed abilità disciplinare insegnata a scuola. La prova, in ultima analisi, come ricordava Simmel (1900), che «da ogni punto della superficie più indifferente, meno ideale, dell'esistenza, è possibile gettare un filo a piombo che ne attinga gli strati più profondi e che ciascuno dei suoi aspetti particolari racchiude il significato dell'esistenza nel suo insieme e ne viene influenzato».

Nell'educazione alla convivenza civile, perciò, qualsiasi competenza personale riguarda non solo e non tanto il sapere e il saper fare astratto della persona sia nelle discipline di insegnamento sia nelle sei sezioni che, secondo le *Indicazioni nazionali*, la contraddistinguono, ma la qualità reale dimostrata da ogni ragazzo nel risolvere personalmente i problemi che incontra nel mondo (in famiglia, scuola, territorio, società). L'educazione alla convivenza Civile, pertanto, lontana da qualsivoglia logica cumulativa, non fa altro che indicare la strada per arrivare all'espressione compiuta, qualitativa, dell'educazione integrale ed orientativa di ogni persona nella storia che gli è dato vivere. Solo così, con cittadini abituati a questa responsabilità, si potrà sperare in leggi e in una Repubblica migliori.

La Tela di Penelope?

Intervista a Luciano Corradini su Cittadinanza e Costituzione

a cura di Francesco Paolo Calvaruso Ph.D.

Modelli di Formazione: analisi teorica e comparazione

Università della Calabria

D. Professor Corradini, Lei è da quasi mezzo secolo sostenitore di un impegno istituzionale più forte per l'educazione civica nella scuola. Ha presieduto quattro volte, in governi diversi, gruppi di lavoro ministeriali su questa materia.

L'ultimo di questi gruppi ha elaborato i relativi 'programmi', che il ministro Gelmini ha ufficializzato col *Documento d'indirizzo* per la sperimentazione dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione' (4 marzo 2009). Come è arrivato a questo traguardo? Ne è soddisfatto?

R. In effetti sono stato presidente della Commissione istituita dal ministro Lombardi per l'aggiornamento dei programmi di educazione civica (1995-96), membro della Commissione istituita dal ministro Moratti per le Indicazioni nazionali relative alla convivenza civile (2005-2006), coordinatore del gruppo Legalità e cittadinanza, nell'ambito del Comitato Scuola e Legalità istituito dal ministro Fioroni (2007) e presidente del Gruppo di lavoro per l'educazione civica istituito dal ministro Gelmini (2008-2009). Lo chiamavamo GLEC. Provo a riassumere l'itinerario compiuto, ricordando l'appunto che ho inviato al ministro Mariastella Gelmini nel gennaio del 2009, nel corso dei lavori di stesura del citato *Documento d'indirizzo*. Ho proposto le varie denominazioni utilizzate successivamente fino ad allora in sede istituzionale e altre denominazioni possibili, aggiungendovi alcune note esplicative, perché il Ministro scegliesse il nome che le appariva più adatto a battezzare quella 'cosa' tanto antica e tanto nuova che le avevamo proposto. Le cito questo elenco.

Educazione civica. È l'espressione più tradizionale, da più tempo utilizzata e più nota al pubblico, in ambito nazionale e internazionale (*Civic education*). Fu introdotta da Aldo Moro nel 1958, con specifici «programmi d'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole secondarie»: essa andava intesa 1) come clima culturale ispirato alla Costituzione, 2) come esperienza di vita democratica, 3) come responsabilità di tutti i docenti e 4) come nucleo di argomenti affidati per due ore mensili al docente di storia, senza voto distinto. Nei programmi della scuola media del 1979 l'educazione civica è intesa come «un grande campo di raccordo culturale, interdisciplinare, che ha anche suoi contenuti specifici».

Educazione alla convivenza democratica. È l'espressione utilizzata nei programmi della scuola primaria del 1985 varati dal ministro Falcucci, per indicare uno dei «principi e fini della scuola primaria». Essa «sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti, che attuino valori riconosciuti». C'è anche, accanto alla storia e alla geografia, la materia «studi sociali». Con essi la scuola fornisce «gli strumenti per un primo livello di conoscenza

dell'organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione».

Educazione civica e cultura costituzionale. È il nome con cui la direttiva 8.2.1996 n. 58 indica e integra l'educazione civica. La scelta è il frutto di una presa di coscienza manifestatasi in una maxicommissione ministeriale negli anni 95-96, istituita dal ministro Lombardi, su richiesta di una pronuncia di propria iniziativa da parte del CNPI. Si capì che le 'educazioni', esplose nella scuola come risposte alle emergenze di fine secolo, trovano tutte fondamento nel testo costituzionale, in continuità e oltre il dpr Moro del 1958. Ciò ha insieme legittimato e ricondotto a sintesi le molteplici 'educazioni', consentendo una visione strategica sia delle emergenze, sia delle risposte educative cui è tenuta la scuola. Nello stesso tempo si prevedeva un'ora distinta per l' «educazione civica e cultura costituzionale». Il CNPI approvò all'unanimità il documento «Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale», allegato alla direttiva n. 58, che annunciava nuovi programmi: questi avrebbero sostituito il dpr. Moro. La Commissione, che ho avuto l'onore di presiedere, elaborò, oltre alla citata direttiva n. 58, anche un «curricolo continuo» di educazione civica e cultura costituzionale, che però non è entrato in vigore per la caduta del Governo Dini.

Educazione alla convivenza civile. L'espressione usata nella legge 53/2003 della Moratti, a proposito dell'ambito della scuola primaria parla di educazione «ai principi fondamentali della convivenza civile». Il civile è un ambito più ampio dello statuale e del legale. L'orizzonte dei diritti umani, che ha a che fare anche con l'etica e con la buona creanza, è quello di un'umanità che precede e orienta il momento politico e giuridico. Essa è stata articolata, nelle *Indicazioni nazionali*, in sei 'educazioni', raggruppabili in due fuochi: uno di tipo oggettivo-istituzionale (cittadinanza, sicurezza stradale, ambiente), uno di tipo soggettivo esistenziale (salute, alimentazione, affettività e sessualità). Si tratta di tematiche 'trasversali', che vanno esplicitamente affrontate e valutate, non però come materie a sé stanti.

Cittadinanza e convivenza civile. Compare qui il termine cittadinanza, utilizzato di recente in sede europea, che comprende qualcosa di più del civismo tradizionalmente inteso: il cittadino dell'era planetaria dev'essere in grado di conoscere e di vivere diritti e doveri, relazioni, appartenenze e partecipazioni sempre più ricche e problematiche, in rapporto agli ordinamenti locali, statuali, europei, planetari e alle problematiche della globalizzazione, dell'ambiente, della pace e dello sviluppo. Si parla anche di cittadinanza societaria, di cittadinanza scolastica, di cittadinanza planetaria o panumana: si tratta di 'cittadinanze a raggio variabile', intorno alle quali si discute animatamente. Immigrazione, etnie, religioni, chiusure e integrazioni, intercultura sono chiamati in causa da questo termine. Unito a 'convivenza civile', il termine 'cittadinanza' rinvia anche a valori pregiuridici, più alti di quelli che compaiono di solito nelle legislazioni positive.

Cultura della cittadinanza. Espressione proposta per centrare l'attenzione sul concetto di cittadinanza, evitando di accennare agli aspetti valoriali impliciti nell'educazione alla convivenza civile e nell'educazione ai valori costituzionali. Essendo in complesso povera di riferimenti identitari e valoriali, è anche meno

discutibile da chi teme che i valori costituzionali servano più a far litigare che a orientare e a superare incomprensioni e conflitti.

Cittadinanza e Costituzione. Tenta la sintesi fra il termine internazionalmente accreditato cittadinanza e la valenza anche identitaria di cui è ricca la nostra Carta fondativa. Questa costituisce una sorta di carta d'identità e di bussola con cui gli italiani possono pensarsi e realizzarsi in patria e nel mondo, avendo identificato i diritti umani prima dell'ONU (1948): oltre a sancire in modo originale i contenuti della fondamentale Dichiarazione universale, la nostra Carta limita la sovranità dello Stato verso l'interno, con l'autonomia, e verso l'esterno, in particolare verso l'Europa, in nome della cooperazione internazionale e della pace. Impegna la Repubblica a intervenire, perché la sovranità del popolo sia effettivamente esercitata, sulla base dei valori di libertà e di uguaglianza fra uomini, presi in considerazione come persone, cittadini e lavoratori. Scompaiono da questa denominazione i termini 'educazione' e 'cultura', perché educazione e cultura denotano tutta l'attività scolastica. L'attenzione è rivolta sia ai contenuti da studiare, sia agli atteggiamenti e ai comportamenti della cittadinanza attiva.

D. Perché il Ministro ha scelto l'ultima denominazione?

R. Sinceramente non lo so, ma ne sono stato piacevolmente sorpreso, perché in tal modo si rilanciavano, con dignità disciplinare (così almeno speravamo) tutti i valori frattanto emersi nel contenitore «insegnamento dell'educazione civica», bisognoso d'essere ripensato e attualizzato, ma non abbandonato al suo destino come ferivecchio. Si arrivò alla legge con un percorso istituzionale piuttosto complicato: il Consiglio dei Ministri prima varò un disegno di legge, che prevedeva anche un insegnamento disciplinare di 33 ore annuali di C&C, poi lo sostituì con un decreto legge, convertito, allo scadere del secondo mese, nella legge 30.10.2008, n. 169. Siamo comunque riusciti a far issare C&C nel primo articolo di una legge dello Stato. Questo mi sembra un traguardo importante. Si tratta però di una legge che si occupa di «disposizioni urgenti in materia di istruzione e di università», essendo più nota per i 'tagli' e per i voti numerici di cui si occupa, che per la portata innovativa che avrebbe potuto rappresentare non solo per il curriculum, ma per tutto il sistema educativo d'istruzione e formazione, il richiamo al testo costituzionale e alla cittadinanza.

La formulazione del primo articolo della legge è poi abbastanza reticente e contorta: dice infatti che «sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, delle conoscenze e delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse». Tutto questo «entro i limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente».

Si vuol fare le nozze con i fichi secchi, ha detto un genitore membro del FONAGS, forum nazionale accreditato presso il Ministero, commentando la bozza di *Documento d'indirizzo*. Ho risposto che, se ci si vuole bene, ci si può sposare anche senza la torta e la casa arredata. La Gelmini ha sorriso, dicendo che sono romantico. Ho notato che toccava a lei decidere. E che, se non avesse potuto, si poteva ricorrere ad un'altra immagine più drammatica. Se per

un terremoto crolla la stanza di un figlio, non lo si manda a dormire all'addiaccio, ma ci si stringe per dargli uno spazio entro la camera dei genitori. La legge confina le «conoscenze e competenze» di C&C «nell'ambito delle aree indicate e del relativo monte ore». Non va bene. Ma io ricordo d'aver insegnato, all'inizio degli anni '60, in una cattedra di italiano, storia ed educazione civica. Senza voto distinto, ma con quindici ore assegnate per l'educazione civica, che dunque doveva 'dormire' nella stanza dei genitori, italiano e storia. Adesso sembrano sparite anche quelle, perché il 'figlio' è 'trasversale'.

D. È evidente che dare all'educazione civica, comunque la si voglia chiamare, uno spazio istituzionale e curricolare adeguato, comporta una serie di problemi di carattere organizzativo e finanziario che incidono non poco sull'assetto e sul funzionamento della scuola. Ma ci sono anche problemi di carattere culturale, pedagogico e ideologico, che riguardano la validità della Costituzione e il ruolo che s'intende attribuirle nella scuola.

R. Certo. Se ci fossero convinzioni profonde circa il valore della 'cosa', si troverebbero anche i mezzi e i modi per realizzarla. Vediamo alcune tipologie del rapporto fra scuola e Costituzione.

Per alcuni la Costituzione è intesa quasi come un reperto storico, simile a una scala che è servita per salire e che poi, terminata la salita, cessa d'avere una funzione utile. Sarebbe superfluo rispolverare il passato, che anzi rischierebbe di riaprire ferite del Risorgimento e della Resistenza, mai del tutto rimarginate.

Contro questa opinione, abbiamo visto che, durante il passato Governo, il libretto contenente il testo costituzionale è stato portato polemicamente in processione dai magistrati in toga e tocco, all'inaugurazione dell'anno giudiziario, o sventolato nelle piazze e nel Parlamento, e letto come monito alla maggioranza e al Governo, la cui azione non rispetterebbe i principi e le norme guida della vita collettiva. In questo modo la Costituzione rischia d'essere considerata da molti come uno strumento di parte, così come nel medioevo il simbolo dell'aquila imperiale era utilizzato da alcuni e combattuto da altri, inducendo Dante a denunciare «e chi 'l s'appropria e chi a lui s'oppon», e cioè i ghibellini e i guelfi, i bianchi e i neri (Par. VI, 31-33). La Costituzione, come l'Aquila, come la bandiera, è per definizione di tutti, e non di una parte soltanto. È *super partes*, nel senso che tutti sono tenuti a rispettarla e ad attuarne le norme, perché in radice tutti l'hanno condivisa e anche parzialmente modificata, secondo l'art. 138, come bene comune.

Ad altri l'ipotesi di affidare alla scuola il compito d'insegnare la Costituzione e di educare alla cittadinanza appare decisamente pericolosa, perché finirebbe per trasformare la Costituzione in un feticcio da venerare e da propagandare, come se fosse un 'catechismo di stato', con la conseguenza di produrre indottrinamento, anziché sapere critico.

La responsabilità di questo profetizzato esito infausto viene attribuita anzitutto ai pedagogisti 'riformisti', che sarebbero 'tutti di sinistra', in particolare gli autori del citato *Documento d'indirizzo* del 2009. In secondo luogo, responsabili del cattivo uso del testo costituzionale sarebbero i docenti, che

oscillerebbero fra la sacralizzazione di questo testo e la mutevole discrezionalità delle loro opinioni.

In sostanza la scuola navigherebbe fra dogmatismo e arbitrio, fra educazione da Stato etico e anarchia, a spese della cultura, dell'istruzione e dello spirito critico. Si direbbe, parafrasando Kant, che i sostenitori di questa opinione vorrebbero togliere di mezzo l'insegnamento della Costituzione per salvare la scuola.

La vera responsabile di questa presunta incompatibilità fra Costituzione e cultura scolastica è a mio avviso l'interpretazione che questi critici danno sia della Carta, sia degli insegnanti, sia della mediazione pedagogica con cui i ministri e i loro collaboratori pro tempore cercano di valorizzare, nell'educazione e nell'insegnamento, il patrimonio costituzionale.

D. Lei si riferisce in particolare agli interventi di Ernesto Galli Della Loggia sul *Corriere della Sera* dell'8 novembre 2009 e di Giorgio Israel sul *Giornale* del giorno dopo, che hanno preso di mira l'intera operazione Cittadinanza e Costituzione, attribuendone tutta la colpa a Lei, presidente della Commissione che ha prodotto il citato *Documento d'indirizzo*?

R. Certo. Ricordo anzitutto che il testo firmato dal ministro Gelmini, come sovente accade in questi casi, non è esattamente quello consegnatole dal Gruppo di lavoro: e soprattutto che il percorso seguito dal provvedimento non è esattamente quello previsto dalla legge.

Mi limito a obiettare a questi attacchi che l'evidente 'storicità' del patto costituzionale, che non è Vangelo, non giustifica però la sua interpretazione riduttiva, come se si trattasse di un compromesso provvisorio, legato a vicende contingenti e perciò superato e bisognoso di cambiamenti radicali e non di prudenti ritocchi (di 'emendamenti' direbbero gli americani), come del resto si è cercato di fare negli scorsi decenni. Sulla serietà culturale dei pedagogisti, contro i quali i colleghi di altre discipline (dai citati a Francesco Alberoni e a Giovanni Sartori) si divertono a 'sparare nel mucchio', non è qui il caso di intrattenersi; così come del resto non vale la pena di discutere sulla generale asserita inaffidabilità dei docenti, che non si vede perché possano insegnare senza danno tutto quel ben di Dio che c'è nelle *Indicazioni nazionali* e non la Costituzione.

Accanto a queste opinioni, ne è emersa, nella medesima stagione politica, un'altra, abbastanza diffusa, che argomenta in altro modo la non accoglibilità di C&C da parte della scuola. Chiama in causa non le responsabilità del testo costituzionale, quelle dei docenti impreparati o faziosi e dei pedagogisti 'progressisti', ma quelle della società attuale: denuncia infatti la «distanza siderale che separa lo spazio semantico evocato da C&C e il triste spettacolo, a cui assistiamo giornalmente, di scempio delle nostre istituzioni democratiche e dei valori della convivenza civile: violazioni dei principi costituzionali di eguaglianza dei cittadini di fronte alla legge e di rispetto delle regole democratiche, lotta aperta fra magistratura e governo e tra governo e parlamento, spinte secessioniste e prevalere di interessi localistici tra loro contrapposti». La situazione porta l'autore di queste considerazioni a ipotizzare che «qualche docente» ometta d'insegnare e di valutare C&C, con la seguente

motivazione ufficiale: «non ci sono attualmente nel nostro Paese le condizioni per dare seguito a questo insegnamento».

D. Come risponde a queste obiezioni?

R. Si tratta di posizioni che segnalano certo difficili problemi, ma che non paiono dare contributi alla loro soluzione, perché estremizzano le difficoltà di 'lavorare' con la Costituzione nella scuola. Chi si sottrae a queste critiche radicali, come il sottoscritto, considera la Costituzione non come un 'feticcio', né come un 'pezzo di carta', ma come una 'zattera' a cui aggrapparsi proprio nei momenti più difficili. Una zattera che non si trova per caso nel mare in tempesta, perché è stata costruita con un faticoso ma esaltante lavoro collettivo, che ha irrobustito la 'tavola' con un formidabile intarsio di principi, di valori, di diritti, di doveri e di 'regole': il fatto che molti ignorino o snobbino questa zattera, non è una buona ragione per abbandonarla alle correnti di questa società 'liquida', come la chiama Zigmunt Bauman.

Al di là della metafora, è dalla storia, dalle narrazioni di chi ha qualche esperienza del passato, dalle visite ad Auschwitz organizzate da scuole e da enti locali, che si può capire il valore di quei principi, per deboli che appaiano, e di quegli strumenti, per logorati che siano. Questi comunque ci consentono di godere di un certo grado di verità, di libertà, di benessere, di spazi di partecipazione: tutti beni che sono in pericolo, se non facciamo il possibile per «rendere consapevole la nuova generazione delle conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano», come recita l'ordine del giorno presentato da Moro, Franceschini, Sartor e votato all'unanimità con 'vivi generali applausi' dall'Assemblea Costituente, l'11 dicembre 1947, dopo il varo della Costituzione. E va ricordato che si chiedeva che «la nuova Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado». Senza indugio e adeguato posto. Dopo 10 anni venne il decreto Moro, che, nonostante la sua mancata 'manutenzione' da parte del Ministero, ha retto fino alla stagione di Berlinguer e di Fioroni.

D. C'è un altro tipo di obiezione: i documenti internazionali insistono nel ritenere che per l'educazione alla cittadinanza democratica non bastano le conoscenze, ma occorrono anche atteggiamenti e comportamenti coerenti. Non si rischia di dare eccessiva importanza ai testi da studiare, invece che ai valori da vivere? Susanna Tamaro per esempio ha scritto che non ha mai letto la Costituzione e non intende farlo, perché ciò che serve è vivere i valori.

R. È curioso questo modo di ragionare. Mia madre non aveva letto la *Critica della ragion pratica*, ma se l'avesse letta non avrebbe certo perduto il suo tempo o smesso di agire secondo coscienza. Conoscere, studiare e approfondire la Costituzione e le Dichiarazioni dei diritti non basta per diventare cittadini consapevoli e provveduti, ma non per questo è inutile. E' vero che i valori, i diritti e i doveri che si scoprono nella propria coscienza, nella vita e nella cultura, come in tutte le materie scolastiche e in tutti i comportamenti vissuti a scuola, non s'interiorizzano esclusivamente studiando le 'tavole' dei diritti e dei doveri giuridicamente sanciti.

È però vero che in questi documenti, inquadrati nella storia che li precede e che li segue, i valori, i diritti e i doveri fondamentali si trovano esposti con sintetica eleganza e organicità, non solo come pensieri di qualcuno, ma anche nella loro valenza etica e giuridica, come patrimonio dell'umanità, degli italiani e di ciascuno di noi.

Di solito non basta un libro a cambiare la vita: ma da certi libri e da certi 'messaggi' si possono ricevere luce e calore utili a facilitare questo cambiamento. A volte basta una citazione mandata a memoria per orientare una vita: penso alle frasi latine e greche scritte col sangue sui muri delle celle di Via Tasso a Roma, da giovani che sarebbero poi stati fucilati alle Fosse Ardeatine.

Come si può nutrirsi senza conoscere la fisiologia e la chimica, così si può vivere in società anche senza conoscere la sociologia e il diritto. Tanto più che coloro che dispongono di questi saperi, non sempre li utilizzano al meglio. Ci sono cardiologi che fumano e giuristi che aiutano la mafia a trasgredire la legge. Molti, al contrario, donano il sangue da anni, anche senza avere studiato la fisiologia umana, la Costituzione, e prima ancora i Dieci comandamenti e il Vangelo. Alcuni si comportano come il sacerdote e il Levita della parabola del buon Samaritano, che non si fermano a dare una mano al malcapitato. O addirittura insultano e disprezzano chi sta peggio di loro. Questo Samaritano, evidentemente, non aveva letto il Vangelo, ma lo mise in pratica lo stesso.

La legge morale è certo nella coscienza di ciascuno, ma in alcuni dorme, in altri sonnecchia. Socrate paragonava se stesso a un tafano, che cerca di svegliare la sua città dal sonno. Non basta dunque trasmettere un sapere libresco, ma occorre un sapere di tipo riflessivo, capace di tenere insieme conoscenze scientifiche e tecniche, norme, esperienze di vita e principi etici e politici. Si tratta di raggiungere la coerenza maggiore possibile tra quello che si è tenuti a fare, sul piano etico e giuridico, quello che si sa, quello in cui si crede, quello che si dice e quello che si fa. Una cosa di questo genere i filosofi chiamano 'saggezza'. Ecco perché è importante valorizzare la 'cittadinanza attiva', sia fra i docenti sia fra gli studenti. La Costituzione è un prodotto storico di persone che avevano sperimentato le conseguenze del totalitarismo fascista e nazista, la guerra e i campi di sterminio, e che cercarono di fare il possibile perché non si ricadesse in quelle forme di barbarie. Studiare come si è arrivati alla guerra, come se n'è usciti e come si è insieme applicato e tradito il testo costituzionale è operazione che si può fare in diversi modi, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore.

D. Si può parlare di nuova materia di studio, a proposito di Cittadinanza e Costituzione?

R. Questa è stata ufficialmente, fino alla firma dei regolamenti programmatici del 2010, la linea seguita dal Ministro e confermata dal Presidente della Repubblica, in occasione dell'inaugurazione di due anni scolastici, il 2008-2009 e il 2009-2010. Hanno parlato esplicitamente di nuova materia e di nuovo insegnamento. Sapevamo, anche prima che arrivasse la legge, che il riferimento a C&C implica uno spirito da vivere e delle azioni da compiere nella logica della cittadinanza attiva; ma sapevamo anche, almeno dal 1958 in poi,

che c'è in proposito 'anche qualcosa da studiare', come ha notato il presidente Giorgio Napolitano in un suo messaggio all'UCIIM, in occasione di un convegno tenutosi alla LUMSA il 29 aprile 2008, sul tema 'Insegnare la Costituzione nella scuola'. «È importante, ha scritto il Presidente, che la Carta Costituzionale e le sue disposizioni vengano sistematicamente insegnate, studiate e analizzate nelle scuole italiane, per offrire ai giovani un quadro di riferimento indispensabile a costruire il loro futuro di cittadini, consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri».

Gli *Indirizzi nazionali* del ministro Letizia Moratti (DL 17.10.2005, n. 226), oltre alle citate sei 'educazioni', prevedevano «Elementi di diritto ed economia» come insegnamento obbligatorio, in alternativa a una seconda lingua comunitaria, alla musica e ad approfondimenti delle discipline obbligatorie, nella misura di 99 ore per gli anni del primo biennio e 66 per quelli del secondo biennio. Le successive modificazioni del ministro Gelmini (dpr 15.03.2010, n. 87 per gli istituti professionali, dpr 15.03.2010 n. 88 per gli istituti tecnici e dpr 15.03.2010, n. 89 per i licei) non prevedono più queste possibilità. Diritto ed economia restano per 66 ore annuali solo nel primo biennio dell'indirizzo scienze umane. Negli istituti tecnici e professionali, se e dove restano, hanno carattere professionalizzante.

Si ritorna dunque, dal punto di vista ordinamentale, al punto di partenza, ossia a prima del decreto Moro. L'obiezione fondamentale sembra riguardare non le questioni di principio, prima citate, dei Galli della Loggia e dei Castoldi, ma la riduzione del monte ore, dato che la situazione economica ha comportato i tagli previsti dal dpr 137 del 2008. Se così stanno le cose, perché non tornare al dopo Moro e al prima di Fioroni e Gelmini, ricuperando almeno una «Storia e Cittadinanza e Costituzione», col semiorario, ma almeno con la dignità di semimateria che l'educazione civica aveva nel decreto Moro? Dopo tutto, le auto d'epoca tengono bene il mercato!

D. Come si muove il Ministero, di fronte a questa situazione legislativamente non molto illuminante?

R. La CM 27.10.2010 n. 86 riprende in modo arioso e organico il riferimento ai valori costituzionali, alla legge 169, al *Documento d'indirizzo*, ai diritti umani, ai temi della cittadinanza, e fornisce indicazioni generali, distinguendo, a proposito di C&C, fra 'dimensione integrata', ossia interna ai diversi insegnamenti dell'area storico geografica e storico sociale, unendovi il diritto e l'economia, dove queste materie sono rimaste in vita, e 'dimensione trasversale', che incrocia tutte le discipline, in riferimento a tutti i contenuti costituzionalmente sensibili e suscettibili di educare la personalità degli allievi in tutte le dimensioni.

Vi si parla anche di 'valutazione', aggiungendo, quasi in modo incidentale, che C&C, «pur se non è una disciplina autonoma e dunque non ha un voto distinto», tuttavia «influisce nella definizione del voto di comportamento». Problema spinoso, da collocarsi fra le altre spine delle rose di valori richiamati.

Una Nota ministeriale, in risposta all'accusa fatta da *La Repubblica* in un articolo intitolato «Via la Costituzione dalla scuola. Non è una disciplina autonoma» (10 nov. 2010), ha difeso la positività dell'impianto della circolare n. 86, con questo titolo: «C&C con la riforma assume un'enorme importanza» e

«non è una materia di serie B». Ci si aspetterebbe che fosse di serie A. Invece si dice in seguito che «Fuori da questo articolato contesto, C&C rischierebbe di essere una riedizione della vecchia educazione civica confinata solo nelle pagine dei libri di testo». Non è un complimento alle altre discipline, che si avvalgono anche di libri di testo.

D. Come attuare le *Indicazioni nazionali* della Gelmini, che il nuovo ministro Profumo ha detto di voler conservare?

R. Nell'Allegato B delle *Indicazioni nazionali* riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento, a proposito della storia nei nuovi licei si dice che «uno spazio adeguato dovrà essere riservato al tema della cittadinanza e della Costituzione repubblicana, in modo che, al termine del quinquennio liceale lo studente conosca bene i fondamenti del nostro ordinamento costituzionale, quali esplicitazioni valoriali delle esperienze storicamente rilevanti del nostro popolo, anche in rapporto e confronto con alcuni documenti fondamentali (solo per citare qualche esempio, dalla Magna Charta libertatum alla Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America, dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino alla Dichiarazione universale dei diritti umani)».

Senza altre indicazioni di normativa secondaria, i concetti di 'spazio adeguato' e di 'conoscere bene' rischiano di restare nobili aspirazioni, anche se affidate ad autorevoli raccomandazioni, che impegnano docenti e studenti solo al termine del quinquennio liceale, ma non in sede di esame.

Nelle *Linee Guida per il passaggio a ordinamento degli istituti tecnici*, nel capitolo *Orientamenti per l'organizzazione del curriculum* si dedica l'ampio paragrafo 2.2.2 al tema *Legalità, Cittadinanza e Costituzione*. Vi si dice che «Le attività e gli insegnamenti relativi a C&C coinvolgono tutti gli ambiti disciplinari dell'istruzione tecnica e si sviluppano, in particolare, in quelli di interesse storico-giuridico e giuridico-economico; interessano però anche le esperienze di vita e, nel triennio, le attività di alternanza scuola-lavoro, con la conseguente valorizzazione dell'etica del lavoro».

Nel primo biennio C&C «è concepita [...] come un orizzonte di senso trasversale e come un organico impianto culturale diretto a conferire particolare rilievo al concetto di "cittadinanza attiva": esso diviene, come tale, elemento catalizzatore della valenza educativa di tutte le discipline».

È un bel discorso, ma resta difficile capire come un 'orizzonte di senso trasversale' possa svolgere il ruolo di catalizzatore della valenza educativa di tutte le discipline. Il 'catalizzatore' in chimica è un elemento che, pur restando inalterato, serve a provocare accelerazioni positive delle reazioni, se ci siano processi chimici attivi. Il che presuppone che questo catalizzatore non sia solo un orizzonte di senso, ma un elemento fra altri elementi, direi una materia fra le altre materie: e presuppone che ci siano processi chimici attivi. Fuor di metafora, non basta l'orizzonte, se non c'è un insegnante, con una materia precisa, capace di svolgere un ruolo di raccordo con i colleghi delle diverse discipline.

Tanto è vero che nel periodo successivo si dice: «Nell'insegnamento di C&C è molto importante focalizzare lo studio sulla Costituzione italiana, a partire dall'Assemblea Costituente, e fare in modo che diventi, attraverso

l'impegno dei docenti, parte fondamentale delle coscienze e dei comportamenti dei giovani, in rapporto a diritti e doveri costituzionalmente sanciti». Qui sta il cuore del discorso. La trasversalità è un bel concetto, che però implica un processo, che da sola non è in grado di attivare: è come una sinfonia, che si diffonde per l'aria, ma che non esce spontaneamente dagli strumenti dei singoli concertisti, se non c'è uno spartito comune a tutti, ciascuno con l'indicazione delle proprie parti (un violino non è un contrabbasso), e se non c'è un concertatore direttore d'orchestra.

D. Che ruolo svolge in concreto la Costituzione nella vita della scuola e come si può concertare un superinsegnamento che rischia di ridursi ad una generica raccomandazione?

R. Lo spartito comune a tutti è proprio la Costituzione, connessa con altri documenti internazionalmente accreditati. E il direttore d'orchestra dovrebbe essere il docente di storia o di diritto (dove è rimasto), se almeno si riesce a fare qualche convocazione (una sorta di 'prova d'orchestra') dei consigli di classe, in cui ciascuno abbia da un lato il registro col nome degli studenti, dall'altro la Costituzione.

Si possono così identificare, per le singole classi e meglio ancora per i singoli studenti, sulla base della conoscenza che ne ha ciascun docente, in relazione alle sue discipline, da un lato le 'carenze' e le disarmonie presenti nelle idee e nei comportamenti dei ragazzi, dall'altro i principi, i 'valori', i diritti e i doveri che si trovano in quello spartito che è la Costituzione. Col linguaggio informatico possiamo parlare di 'menu costituzionale', contenente tutti i valori positivi, da utilizzarsi per rispondere ai bisogni formativi e al cosiddetto disagio giovanile. Naturalmente c'è da conoscere anche la struttura della Repubblica, in un contesto europeo e mondiale.

Non è necessario fare tanti corsi monografici per sviluppare tutti i valori presenti negli articoli della Costituzione. Si tratta però d'aver presente l'intero 'menu costituzionale' e di 'cliccare' su quel concetto, quell'articolo, quel combinato disposto di articoli, che possono illuminare il cammino di cittadinanza attiva che si ritenga opportuno proporre ai ragazzi. È superfluo, ma forse non inutile ricordare che i primi 12 articoli riguardano i Principi fondamentali (che non sono un preambolo lirico, ma che fanno parte integrante del testo costituzionale), mentre la prima parte riguarda i Diritti e doveri dei cittadini, colti nei rapporti civili (artt. 13-28), nei rapporti etico-sociali (artt. 29-34) e nei rapporti politici (artt. 48-54). Naturalmente non si può trascurare anche la parte seconda, che riguarda l'ordinamento della Repubblica, nei suoi poteri e nelle sue articolazioni (artt. 55-133) e nelle garanzie costituzionali (artt. 134-139), che precedono le disposizioni transitorie e finali, in gran parte superate. La seconda parte è certo più contingente e discutibile della prima, ma non è da essa indipendente: gli equilibri complessivi richiesti dai primi fondamentali articoli non sono indifferenti nei riguardi della seconda parte della Costituzione, che va cambiata *cum grano salis*.

Chi comprende il senso e il valore di questo testo, in relazione al voto dell'Assemblea costituente che ho ricordato, non si lascia facilmente sconfiggere dalle difficoltà del come realizzarlo.

Il Rapporto CENSIS 2010 dice che nell'inconscio degli italiani non si trovano né la legge né il desiderio. Rileva però che ci sono anche movimenti di ricomposizione e di ricerca di soluzioni condivise. Ciò che occorre, conclude De Rita, è «tornare a desiderare» e cioè sviluppare una mente immaginale, capace di innovare pensieri e richieste. Occorre insomma un «riarmo mentale, più che morale».

La CM n. 86, pur con tutti i limiti ricordati, fornisce una sintesi ricca e organica di tematiche relative all'insegnamento di C&C: queste andrebbero meditate e discusse a livello di consigli e di collegio, in vista di una loro traduzione in una prassi condivisa, il più e il meglio che sia possibile, auspicabilmente anche con genitori e studenti. Il che richiede indubbiamente buona volontà da parte di tutti, o almeno di chi, sentendosi responsabile della formazione etico-civica politica dei giovani, si rende disponibile a combattere contro la deriva della disaffezione e dell'impotenza a cui molti si ritengono condannati.

Non si è riusciti, in complesso, a educare secondo Costituzione e a insegnarla in modo da farla conoscere, capire e amare. La sfida continua, anche perché, per definizione, la realtà è sempre al di sotto dei principi e dei valori affermati. Tanto che qualcuno pensa che questi valori siano fantasie. È questo il pericolo di fronte al quale si trovano le ultime generazioni, che hanno perso il contatto con l'esperienza vissuta negli anni '40. Allora si capì che gli ideali sono più pratici delle ideologie e più utili degli interessi.

Dal 1958 al 2008 diverse minoranze tenaci hanno cercato di vivere e di realizzare le 4 linee pedagogico-didattiche previste dal dpr. di Moro nei citati *Programmi d'insegnamento dell'educazione civica* e di 'rinforzare', aggiornandolo, quel decreto. Concludo dicendo che ho avuto l'impressione che la vicenda dell'educazione civica fosse una specie di tela di Penelope. Aggiungo solo che il lavoro notturno di disfaccimento della tela non l'ho fatto io. E che quel tanto di tela che c'è non è affatto disprezzabile. Mi scuso della conclusione banale: chi ha più filo, faccia più tela.

SAGGI

L'alleanza tra Stato e scuola per la formazione del cittadino (1859-1958). Appunti sulla matrice concettuale e sulla specificità storico-sociale dell'Educazione civica scolastica

Andrea Rega

Scuola internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università di Bergamo

Abstract

This article sets out to describe the conceptual origins of Civic Education as established in Presidential Decree 585, dated June 13, 1958. For this reason the paper discusses the role of the State and its institutions with regards to the school legislation from 1859 onwards. Within this pedagogical and historical perspective, a common thread emerges that connects different phases of Italian school history around the same question, namely should the government take upon itself the responsibility of state schools for the purpose of building up citizenship education.

Breve Premessa

Per cercare di comprendere quale sia la specificità dell'Educazione civica, così come si è delineata nel Dpr 13 giugno 1958 n. 585, pare necessario ripercorrere, in prospettiva storico-critica, un ampio segmento di legislazione scolastica che ha inizio nel periodo risorgimentale, per quanto concerne la fase di idealizzazione, e che verrà, progressivamente, attuato a partire dall'indomani dell'unificazione nazionale e, con gli opportuni distinguo, anche dal secondo dopoguerra. Infatti, nel ricercare le radici profonde dell'Educazione civica, emergono - come si cercherà di illustrare nel prosieguo del presente scritto - due ordini di problemi: a) lo Stato assume su di sé la gestione della scuola; b) l'istituzione scolastica diventa depositaria della formazione del cittadino. Queste due questioni - così strettamente legate da poter essere intese come due facce di una stessa medaglia e passibili, pertanto, d'un'unica trattazione - scaturiscono entrambe da una ben delineata idea di scuola che, per quasi un secolo, tra Ottocento e Novecento, informerà di sé, chiaramente con accenti pedagogici diversi, la politica scolastica italiana.

In questo ampio percorso temi importanti della nostra storia contemporanea - in ordine al sentimento religioso, al senso d'appartenenza, al civismo ecc.. - si riversarono all'interno di un progetto educativo. Un prospetto che troverà, talvolta esplicitamente, riscontro nella legislazione scolastica e con il quale alcune élite intesero - in diversi contesti storici e secondo fini più o meno approvabili - 'destare dal sonno' le masse popolari anche attraverso il ricorso alla scuola pubblica. L'Educazione civica rinverdendo anch'essa l'idea di chiedere alla scuola l'onere di formare il cittadino è ascrivibile all'interno di questo processo. Quest'ultima, tuttavia, sul piano valoriale, non può nient'affatto

esser assimilata, in virtù della forte discontinuità che rappresentò il varo della Costituzione, ai provvedimenti legislativi precedenti in materia di educazione del cittadino. Si ritiene opportuno, quindi, nel proseguo del contributo, cercare di suffragare quanto finora accennato, al fine di inferire i tratti specifici dell'Educazione civica.

Il 'popolo fanciullo' fastidioso custode di autentiche radici

Si ritiene pressoché impossibile scrivere sull'Educazione civica senza confrontarsi con le vicissitudini della nostra storia nazionale. Non si tratta, tuttavia, di riferirsi, esclusivamente, all'iter cronologico che ha condotto al varo del Dpr 13 giugno 1958 n. 585 che, com'è noto, promulgò i *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria* quanto di cercare, all'interno della nostra storia sociale e scolastica, più o meno recente, l'origine di alcuni nodi problematici che hanno portato al palese insuccesso della disciplina: mai attecchita, in realtà, nelle scuole e nelle coscienze professionali dei docenti, di ambito storico-sociale, ai quali, fin dall'inizio, ne venne deputato l'onere dell'insegnamento¹. Le cause di questo insuccesso sono molteplici² e passibili di diversi livelli d'analisi. Tuttavia, si pensa, così come si cercherà di argomentare in seguito, che la causa fondamentale di un tale esito negativo sia proprio quella da cui siamo partiti: l'avocazione monopolistica della scuola allo Stato e lo spostamento della formazione del cittadino esclusivamente o soprattutto sulle spalle della scuola³.

¹ Diversi autori sono concordi, pur nella diversità delle prospettive, nel rilevare l'insuccesso dell'Educazione civica nella scuola italiana. Si elencano, a titolo esemplificativo, solo alcuni dei tanti riferimenti utili per approfondimenti: Cfr. L. Corradini e G. Refrigeri, *Civismo oggi: valori comportamenti impegni*, in L. Corradini e G. Refrigeri (a c. di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1998, pp. 20-23; R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi e R. Sani (a c. di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 43-62; L. Ronga, *Storia, educazione civica e C&C*, in L. Corradini (a c. di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per i docenti*, Tecnodid Editrice, Napoli 2009, pp. 97-106; L. Corradini, *Il nesso fra Costituzione repubblicana. Dichiarazione universale dei diritti umani, educazione scuola*, in C. Mirabelli (a c. di), *La Costituzione repubblicana. Fondamenti, principi e valori, tra attualità e prospettive*, Edizioni Ares, Milano 2010, pp. 849-854.

² Si potrebbe iniziare, senza alcuna pretesa di completezza, con il dire che l'Educazione civica, così come venne presentata nel '58, non è stata capace di catalizzare l'interesse dei giovani studenti finendo, perlopiù senza supporto di un'adeguata riflessione sugli aspetti didattici del suo insegnamento, a una mera elencazione dei fondamenti di Diritto costituzionale; che, malgrado l'importanza da molti riconosciuta a questo insegnamento, esso ebbe pochissimo spazio nell'orario scolastico; che esso veniva svolto dal solo insegnante di storia in assenza di opportuna trasversalità e collegialità necessaria per sostenere un tale onere.

³ Per questa tesi, cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 212-221; Id., *Autonomia. Storia, Bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 50-64. Il tema, pur da posizioni diverse e all'interno di più ampie prospettive di significato, è comunque alquanto dibattuto nella letteratura scientifica. Di seguito si elencano, a titolo esemplificativo, alcuni testi per l'approfondimento: R. Tisato, *Il dibattito sulla scuola in Italia fra la metà dell'Ottocento e gli inizi del Novecento*, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano 1975, vol. V, pp. 618-647; G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in A. Santoni Rugiu (a c. di), *Storia della scuola e dell'Italia dall'Unità ad oggi*, De Donato, Bari 1982, pp. 155-188; G. Chiosso,

Due fenomeni intrecciati che nascono e si strutturano durante le vicende risorgimentali e dopo la formazione dello Stato unitario⁴.

Si potrebbe pensare che individuare la causa dei fallimenti dell'Educazione civica nel processo risorgimentale sia un ingiustificato procedere all'indietro. Infatti, il citato insegnamento nasce, almeno sul piano concettuale, nell'immediato secondo dopoguerra. L'idea è propria di una cerchia di intellettuali cattolici - perlopiù afferenti all'allora Movimento dei laureati cattolici⁵ - e reca in sé l'esigenza di promuovere la democrazia quale migliore forma di governo per evincersi, definitivamente, dai fantasmi dello Stato etico⁶. Sul piano della sua attuazione pratica, invece, bisognerà attendere, circa un decennio, dal varo della Costituzione intesa come apice del 'secondo risorgimento'⁷. Periodo nel quale, attraverso un effettivo sistema di democrazia rappresentativa, si realizzò la vera unità di 'tutti' gli italiani. Gli estensori della Carta erano, come noto, i reali rappresentanti di tutta la società civile chiamata al libero esercizio della sovranità. Si giunse, così, attraverso un'ampia maggioranza della rappresentanza popolare: sia alla formulazione di principi comuni e regole condivise, sia alla formazione di solide basi di ordinamento giuridico. Elementi scaturiti da un articolato processo dialogico,

L'educazione nazionale da Giolitti al dopoguerra, La scuola, Brescia 1983; G. Serafini, *Laicità educazione scuola. Nella pedagogia italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Bulzoni, Roma 2003.

⁴ Sira Serenella Macchietti ben spiega che la concezione per la quale la scuola diviene un'istituzione educativa avente tra le finalità principali l'onere di promuovere la formazione del cittadino è ascrivibile all'età risorgimentale. Laddove lo stesso sapere pedagogico, invece di affidarsi ad altre istituzioni sociali e politiche, preferì accordare alla scuola il compito di realizzare il 'cemento dell'unità nazionale'. Una tale fiducia, sostiene Sira Serenella Macchietti, nella capacità della scuola di formare la coscienza nazionale promuovendo il civismo è presente, nel corso dell'Ottocento, in diversi programmi scolastici per l'istruzione della recente Italia unita.

Per approfondimenti, vedi: S. S. Macchietti, *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»*, in L. Corradini e G. Refrigeri (a c. di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, cit., pp. 139-149; Id., *La scuola elementare e l'educazione del cittadino tra l'ultimo Ottocento e primo Novecento*, «Prospettiva EP », 4, 1985, pp. 51-56.

⁵ Solo per ricordare alcuni nomi: Gesualdo Nosenigo, Aldo Moro, Fausto Montanari, Aurelia Bobbio ecc..

⁶ Si noti, in tal senso, che il Magistero pontificio in tema di Dottrina sociale del b. Pio XII si concentra, a partire dal radiomessaggio in occasione del Natale del 1944, sull'idea di 'democrazia autentica' secondo uno spirito di comunità e fratellanza nell'uguaglianza civile.

⁷ L'espressione fu coniata da Don Luigi Sturzo - in un discorso pronunciato nel 1925, da esule, a Parigi - laddove, il fondatore del Partito Popolare Italiano, auspica un 'secondo risorgimento' per l'Italia capace di arginare il degrado della libertà e della democrazia, messe entrambe in crisi dal fascismo, permettendo, così, la libera partecipazione democratica, di tutti i cittadini e di tutte le forze sociali, alla vita politica nazionale. Un 'secondo risorgimento' dove avverrà la vera e prima grande battaglia per la libertà svincolata, contrariamente al primo risorgimento, dagli interessi economici di un élite verso la circolazione delle merci e all'unità di moneta. Cfr. A. Rega, *La Costituzione come risorgimento storico-politico, giuridico e culturale dell'Italia unita. Rispetto delle libertà civili, dignità della persona umana, diritto al lavoro e principio di sussidiarietà quali coordinate essenziali dell'identità nazionale*, in <http://www.unibg.it/cqia>, 29 Marzo 2011, pp. 1-7.

Per approfondimenti, vedi: Istituto Luigi Sturzo (a c. di), *Opera omnia di Luigi Sturzo, La libertà in Italia. Il problema della libertà e della crisi italiana (Parigi, 1925)*, s. II, vol. 5, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2003, pp. 173-208; Istituto Luigi Sturzo (a c. di), *Opera omnia di Luigi Sturzo, Politica di questi anni. Consensi e critiche (1948-1949)*, s. II, vol. X, cit., pp. 150-160.

tra diverse matrici di pensiero sociale e politico, convogliati, appunto, all'interno del Testo fondamentale dell'ordine giuridico dello Stato italiano⁸. Don Luigi Sturzo, più volte, sottolineò l'importanza che la classe politica e dirigente avesse una sentita adesione alla Carta costituzionale: sostrato indissolubile della vita civile e democratica di quegli stati moderni a regime costituzionale e democratico con suffragio universale⁹.

Il Dpr 13 giugno 1958 n. 585, istituente l'Educazione civica, venne approvato, propriamente, allo scopo di difendere sia gli esiti della già ricordata stagione politica che per promuovere la conoscenza e l'axiologia della Costituzione nelle scuole. Sembrerebbe, pertanto, impossibile continuare a sostenere l'assunto di partenza il quale cede, ancor più a critiche, se si considera che l'apice del Risorgimento è, almeno dal punto di vista della legislazione costituzionale, rappresentato dalla concessione dall'alto dello Statuto Albertino. La Costituzione italiana, invece, com'è a tutti noto, è l'esito di un percorso, totalmente, democratico.

Tuttavia, la tesi che, nel presente scritto, si vuol cercare di perorare non intende, per nulla, confondere le palesi e marcate differenze di contesti storici, completamente, dissimili. Non si può, ciononostante, evitare di evidenziare - almeno per quanto concerne il tema dell'avocazione della scuola allo Stato e, conseguentemente, della delega a quest'ultima dell'ardua impresa della formazione del cittadino - un ben visibile 'filo rosso' che, come già affermato, partendo dalla stagione risorgimentale, passa per il ventennio fascista, e giunge alla prima decade della seconda metà del Novecento¹⁰. Siffatto 'filo rosso', si ritiene, sia il frutto di un ostinato pensare - caratterizzante principalmente, anche se non esclusivamente, il periodo sopra indicato - alla scuola come ad un qualcosa da modellare in virtù delle cangianti esigenze delle politiche statuali.

È possibile, inoltre, affermare che un simile procedere si realizzi, drammaticamente, quando la politica scolastica non tiene in opportuna considerazione: il principio per il quale l'onere dell'educazione della prole è compito prioritario delle famiglie¹¹. Se la scuola di Stato, pertanto, si muove

⁸ Don Luigi Sturzo - mentre i lavori della Costituente volgevano al termine e passata, soprattutto, l'esperienza dei totalitarismi nazionalsocialisti distintesi per la negazione totale delle libertà individuali e collettive - rientrerà in Italia dal suo esilio salutandole la Costituzione quale sacro ed inviolabile approdo. Cfr. A. Rega, *La Costituzione come risorgimento storico-politico, giuridico e culturale dell'Italia unita. Rispetto delle libertà civili, dignità della persona umana, diritto al lavoro e principio di sussidiarietà quali coordinate essenziali dell'identità nazionale*, cit., p. 3.

⁹ Cfr. Ivi, p. 1.

¹⁰ Si pensa che il citato processo possa estendersi, ben oltre il '58, in un continuum di significati ininterrotto - che non verrà preso in esame in questa sede - caratterizzante, eccezion fatta per la stagione riformistica del 2000, diverse importanti tappe, fino alle più recenti, della politica scolastica italiana.

¹¹ Guido Gonella in apertura di un suo interessante contributo prende in esame la Costituzione irlandese riguardo gli articoli compresi sotto il titolo 'Educazione' evidenziando che la prima preoccupazione del legislatore consisté nel salvaguardare il principio per il quale si riconosce, inequivocabilmente, alla famiglia, e non allo Stato, il diritto di educare. Considerato, però, sostiene Gonella, che non tutte le famiglie hanno il tempo e gli strumenti per alimentare spiritualmente i figli diventa, allora, necessaria la scuola quale istituto ausiliare della famiglia e per la famiglia: «La scuola è un anello di congiunzione tra la vita di famiglia e quella sociale, tra la vita privata e quella pubblica. La scuola ha un valore strumentale in rapporto al fine e al soggetto dell'educazione. Il maestro - dato il diritto di carattere naturale - può avere una delega

verso la negazione di un tale assunto finisce per piegare l'istruzione pubblica agli interessi della collettività statale¹² esentandosi, contemporaneamente, dal rispondere alla profonda richiesta educativa emergente dall'insieme della società civile¹³.

Si potrà obiettare, tuttavia, che sia poco attinente, in riferimento al tema della formazione del cittadino, richiamare l'attenzione sull'idea che il diritto dovere all'educazione¹⁴ sia, principalmente, onere delle famiglie. Eppure, a ben pensare, è palese il nesso che lega questi due estremi. Principalmente: il rispetto del già ricordato diritto dovere permette di pensare alla scuola come ad un 'servizio pubblico' che, si ricorda, non è sinonimo di servizio allo Stato, ma di servizio al popolo in ossequio all'orientamento culturale e valoriale di quest'ultimo espresso, appunto, dalle famiglie. Secondariamente: intendere il diritto dovere all'educazione come prerogativa delle famiglie permette - elemento null'affatto secondario in riferimento alle tematiche dell'educazione alla cittadinanza - di costruire un discorso pedagogico capace di radicarsi nell'istanze di significato profondo della società civile facendosi, pertanto, proposta d'insegnamento in sintonia col sistema valoriale degli stessi nuclei familiari respingendo, così, e con decisione, l'idea di un'educazione che a partire dall'elucubrazioni di un aristocrazia illuminata si dirami alle masse del 'popolo fanciullo'.

In tal senso, si ritiene, emergano - all'interno di tre stagioni (Risorgimento, Fascismo, Italia repubblicana) della nostra storia, profondamente, dissimili - tratti di continuità nel sostrato dell'idea di avocare la scuola allo Stato: onde esigerne la promozione e la stabilizzazione dell'ordine sociale. Il richiedere, infatti, alla scuola di tutti l'assolvimento del ruolo di promotore e stabilizzatore delle grandi evoluzioni storiche, magari promosse e sostenute da alcune élite riformatrici¹⁵, rende quest'ultima, come già ricordato, assai poco attenta alla

dalla famiglia. Il maestro quindi è un mandatario dei genitori». G. Gonella, *Fondamenti giuridici di una scuola cristiana*, «La scuola e l'uomo», III, 2-3, 1946, pp. 1-2. Per approfondimenti, vedi: S. Chistolini, *Il diritto all'educazione tra famiglia e scuola*, «Il Nodo - Scuole in rete», XII, 36, 2009, pp. 33-35; Id., *Famiglia, educazione e socializzazione*, in Cipriani R. (a c. di), *Compendio di sociologia. Fondamenti, ambiti e temi*, Monolite, Roma 2002, pp.121-132.

¹² Aurelia Bobbio, a pochi giorni dal 2 giugno del 1946, così si esprime in merito alla problematica scolastica che dovrà affrontare la Costituente: «Si tratterà invero di decidere se l'educazione dell'uomo debba o no essere prerogativa dello Stato e cioè - implicitamente - se l'uomo abbia come fine supremo della sua esistenza l'interesse della collettività statale [...] o non piuttosto la contemplazione e l'amore di una verità eterna a cui la collettività stessa è ordinata. Si dovrà appurare se la scuola di Stato sia al servizio dello Stato o al servizio del popolo e cioè degli alunni e delle famiglie che lo Stato rappresenta. [...] Tutto ciò fa trepidare ogni cristiano assai più che il sapere se l'autorità suprema dello Stato sarà ereditaria o elettiva». A. Bobbio, *Tempo di Costituente. Il nostro compito*, «La scuola e l'uomo», III, 5, 1946, pp. 1 e 4.

¹³ La dicotomia tra 'scuola per lo Stato' e 'scuola per il popolo' si colloca all'interno di una più ampia problematica inerente la sintesi, realizzatasi nello Stato moderno, tra società civile e società politica. Unione, a sua volta, conseguente la sussunzione dell'individuo nello Stato e nei partiti. Per approfondimenti, vedi: G. Bertagna, *Autonomia. Storia, Bilancio e rilancio di un'idea*, cit., pp. 30-38; Id., *Cattolici e laici al servizio dell'Italia unita fondata sulle autonomie*, «Nuova Secondaria», XXVIII, 10, 2011, pp. 56-66.

¹⁴ Cfr. Ivi, pp. 224-227.

¹⁵ Chiaramente il riferimento va, principalmente, al processo risorgimentale e ai primi passi del Fascismo entrambi caratterizzati da un'iniziale diffidenza popolare. Taluni studiosi, tuttavia, anche per quanto concerne il periodo della Resistenza evidenziano la scarsa partecipazione,

reale esigenza educativa scaturente dalle famiglie. È vero, tuttavia, che contestualizzando la problematica, al periodo storico suddetto, emerge che nella stragrande maggioranza dei casi le famiglie erano del tutto prive d'istruzione. Nell'Italia postunitaria, infatti, tre persone su quattro non sapevano né leggere né scrivere e bisognerà attendere il 1921 per assistere alla, quasi totale, inversione di questo rapporto¹⁶. Ciononostante, malgrado questi dati suggeriscano, effettivamente, il contrario, non è possibile giustificare l'assunto attraverso il quale s'intese la massa popolare come una pletera di gente illetterata e rozza che bisognava educare per liberarla, quanto basta, dal soverchio peso dell'ignoranza verso le mete dell'alfabetizzazione e del civismo. L'idea mazziniana, pertanto, della 'nuova era' là dove la cerchia degli spiriti illuminati si sarebbe fatta carico dell'onere di educare i popolani all'esercizio consapevole dei propri doveri verso la patria - tra i quali doveva essere annoverato anche quello di partecipare alle rivolte armate atte a spodestare i sovrani¹⁷ - misconosceva del tutto che quelle stesse masse popolari d'italiani che si pretese di 'educare al verbo civile', seppur analfabete, e ben prima dell'unificazione, erano, invece, portatrici di un ampio sistema valoriale: vero portavoce delle più autentiche radici dell'italianità che, parafrasando le parole di un libro di Vincenzo Gioberti del 1843, giustificavano 'il primato morale e civile degli italiani'. Roma e, per esteso, l'Italia¹⁸ raffigurarono, infatti, agli occhi del mondo¹⁹, chiaramente ben prima del Risorgimento²⁰, il messaggio spirituale della Santa Romana Chiesa e l'opera di reale civilizzazione dell'antica Roma²¹.

della maggior parte della popolazione italiana, alla mobilitazione partigiana discutendone la connotazione di 'guerra civile' e, comunque, criticandone gli esiti in quanto, ben oltre l'avvento della Repubblica, si poteva constatare, in particolar modo, all'interno della classe dirigente impiegata nell'apparato burocratico una marcata continuità con il passato fascista. È indubbio, tuttavia, al di là del dibattito sulla terminologia storiografica, che vi fu, tra il 1943-45, una 'guerra intestina' causata dalle alterne violenze agite da frange estremiste di matrice fascista e partigiana.

¹⁶ Cfr. I. Mattioni, *Fratelli d'Italia, compagni di scuola*, «Nuova Secondaria», xxviii, 2, 2011, pp. 26-28.

¹⁷ Cfr. R. De Mattei, E. Nistri, M. Viglione, *Alle radici del domani. L'Ottocento e il Novecento*, Agedi, Milano 2005, pp. 63-65.

¹⁸ Basti ricordare, in tal senso, che l'Impero Romano d'Occidente, a seguito delle invasioni di Attila e Genserico, si ridurrà, prima della data che fissa il suo formale declino, alla sola Italia nell'aspetto, non del tutto dissimile, da quella che ciascuno ha imparato a conoscere in tempi molto più recenti. Cfr. R. De Mattei, E. Nistri, M. Viglione, *Alle radici del domani. Il Medioevo*, Agedi, Milano 2005, pp. 16-20.

Inoltre è opportuno evidenziare, in questa prospettiva, come l'idea di un'unità d'Italia affondi le sue radici ancor prima degli eventi nefasti, appena ricordati, e sia riconducibile alla divisione in undici regioni della stessa Penisola, ad esclusione della Sicilia e della Sardegna, avvenuta in età augustea. Cfr. G. Tibiletti, *Storie locali dell'Italia romana*, Università di Pavia, Pavia 1978, pp. 11-20.

¹⁹ «Il nome 'Italia', fino all'Ottocento, per gli italiani e gli stranieri, ha sempre indicato più un paradigma di universalità culturale che un'unità territorialmente determinata. [...] Le forme di universalità culturale che il nome evoca e portava indissolubilmente con sé tra gli abitanti della penisola e in ogni parte del mondo erano due. La prima forma ideale era quella di Roma, rivisitata con l'innesto greco-classico condotto nell'umanesimo-rinascimentale, e diventata classicismo alla fine del settecento. La seconda universalità, ancor più vasta, in parte molto diversa, ma in parte anche sovrapposta alla prima era rappresentata dal Cristianesimo, con il suo simbolo terreno, il papato romano». G. Bertagna, *Cattolici e laici al servizio dell'Italia unita fondata sulle autonomie*, cit., p. 56.

Dalle 'masse popolari' alla 'personalità del giovane'

Nella presente sezione si cercherà di ricostruire, attraverso la messa a fuoco delle tappe più salienti, il percorso che dal 1861 al 1958 ha caratterizzato, sul piano della legislazione scolastica, l'insieme delle problematiche descritte nel precedente paragrafo. Si cercherà, pertanto, senza la pretesa della completezza, di fornire alcuni riferimenti giuridici che si è ritenuto opportuno, allo scopo di favorire la chiarezza espositiva, organizzare in successione cronologica e suddividere in tre grandi passaggi: 1859-1911; 1923-1939; 1945-1958. Lo scopo della seguente riepilogazione di carattere storico-legislativo consiste nel fornire il risvolto documentario del processo di avocazione della scuola allo Stato al fine di formare il cittadino.

La scuola come opificio dell'identità nazionale secondo il prospetto della classe dirigente liberale

Il primo passaggio (1859-1911) è, rispetto alle due successive periodizzazioni, il più esteso sia dal punto di vista cronologico che per l'ampia serie di provvedimenti legislativi che, in ottemperanza alle finalità qui perseguite, verranno richiamati: Regio decreto legislativo n. 3725; Istruzioni ai maestri delle scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati con R. D. del 15 settembre 1860; Legge Coppino 15 luglio 1877; Programmi scolastici del 1888; Programmi Baccelli del 1894; Legge 8 luglio 1904, n. 407 e Legge 21 luglio 1911, n. 861.

Il Regio decreto legislativo n. 3725 del 13 novembre del 1859 - conosciuto come Legge Casati, attuata, però, a partire dal 1861 - presentava 380 articoli atti a disegnare l'apparato strutturale dell'intero sistema scolastico italiano e, soprattutto, a porre a carico del neo-nato Stato italiano unitario tutto l'onere dell'azione educativa verso i cittadini in ottemperanza al principio, seppur molto ristretto, dell'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione. Per quanto riguarda il tema che ci interessa, conteneva diversi richiami ai 'doveri dell'uomo e del cittadino'.

²⁰ «Verso la fine della repubblica romana, si era in tal modo costituita una solida unità territoriale, giuridica e amministrativa, che non si denominava romana o latina, bensì italiana (o italica come si diceva allora latinamente). Ma essa era, più profondamente, anche un'unità di tipo culturale. Il nome 'Italia', infatti, compare già nel secondo verso dell'Eneide di Virgilio e ricorre spesso in tutto il poema, risaltando in modo particolare nel duplice grido di gioia: 'Italia, Italia!' che esce dal petto dei compagni di Enea quando, nelle brume del primo mattino, avvistano le coste della 'umile Italia' verso cui il destino li aveva indirizzati». E. Agazzi, *L'Italia come realtà storica e culturale*, «Nuova Secondaria», xxviii, 2, 2010, p. 5.

²¹ Vincenzo Gioberti, così, descrive, in prosa, il concetto - che già fu del primo Dante in lirica « [...] la quale e 'l quale, a voler dir lo vero, fu stabilità per loco santo u' siede il successor del maggior Piero» (*Inferno, Canto II*) - laddove l'Impero Romano si identifica quale, imprescindibile, fondamento affinché nella stessa città di Roma si potesse instaurare la Cattedra di Pietro: «Roma capitale civile del mondo civile, la più celebre città dell'universo nell'Ennicismo divenne sotto il Cristianesimo la capitale religiosa del mondo religioso, e non perdette per tal modo la sua primazia, e la sua celebrità. Questa meravigliosa città ha pertanto in due distinte epoche distinta la sua storia, e gli annali del suo impero; e la rovina del suo primo regno è la culla del secondo. Essa è sempre Centro nell'uno e nell'altro caso; e il secondo suo dominio è tanto più forte e lungo del primo quanto la forza e la durata del senso religioso, che nacque coll'uomo, e morirà soltanto coll'uomo supera quello di tutte le cose umane». V. Gioberti, *Pensieri numerati*, Cedam, Padova 1993, p. 278.

Limitandosi, per esempio, all'esiguo percorso di formazione previsto per i futuri maestri maschi (scuola normale), prevedeva un insegnamento denominato delle 'Nozioni generali dei Diritti e dei Doveri dei Cittadini in relazione allo Statuto, alla Legge Elettorale, all'Amministrazione Pubblica'. Il maestro, quindi, per la legge Casati e in generale per la scuola del nuovo Stato unitario, come ben descrive tutta una serie di letteratura per ragazzi intimamente votata all'opera di nazionalizzazione²², doveva, al di là dei pesanti stenti economici, incarnare il cittadino modello, senza incrinature, che attraverso l'esempio è chiamato ad 'educare' gli alunni al rispetto indefesso dello Stato²³.

In questo stesso contesto, inerente la formazione dei maestri postunitari, non si può non far menzione delle 'Istruzioni ai maestri delle scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati con R. D. del 15 settembre 1860'. Nelle indicazioni redatte dall'ispettore Angelo Fava, vero compilatore della Legge Casati²⁴, si richiede, senza troppi giri di parole, agli insegnanti di 'ammaestrare' gli alunni per renderli obbedienti alle leggi dello Stato.²⁵

²² Il testo più rappresentativo - in riferimento alla serie di scritti per ragazzi atti alla foggatura del nuovo cittadino italico - è, sicuramente, il libro 'Cuore' del 1886: vero capolavoro di apologetica risorgimentale. Si legga uno stralcio della lettera - che sarebbe più opportuno definirla come un manifesto d'assoluta deferenza, fervore e immolazione verso il Re e L'Italia - indirizzata ad Enrico dal padre: «Tu comprenderai allor l'amor di patria, sentirai la patria allora, Enrico. Ella è una così grande e sacra cosa che se un giorno io ti vedessi tornar salvo da una battaglia combattuta per la Patria, salvo te, che sei la mia carne e l'anima mia, e sapessi che hai conservato la vita perché ti sei nascosto alla morte, io tuo padre, che t'accolgo con un grido di gioia quando torni da scuola, io t'accoglierei con un singhiozzo d'angoscia, e non potrei amarti mai più, e morirei con quel pugnale nel cuore». E. De Amicis, *Cuore*, Newton Compton, Milano 1994, p. 104.

Non ci si stupisca, tuttavia, di come un giornalista, Edmundo De Amicis, prestato alla letteratura giovanile sia riuscito, con tale efficacia, nel cantare le belliche virtù e l'indefesso valore civile; in quanto, come ricordò Aldo Agazzi, egli sosteneva che « [...] gli uomini sono come liquidi e prendono la forma del recipiente in cui sono versati ». A. Agazzi, *Il '68 fantasia al potere, somari in cattedra*, «Avvenire», XL, 107, 2007, p. 4.

Si ricorda, inoltre, solo per fare alcuni esempi, oltre il celeberrimo *Cuore*, altri testi ascrivibili alla medesima prospettiva di significati: C. Collodi, *Viaggio per l'Italia di Giannetto* (1880) e L. Bertelli, *Il Giornalino di Gian Burrasca* (1907).

²³ Per questa tesi, Cfr. R. S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Sintagma Editrice, Torino 1998, pp. 44-51; F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 10-12; M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1846- 1861)*, in L. Pazzaglia e R. Sani (a c. di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 24-35; B. Incatasciato, *Leggere, scrivere, far di conto. Per una storia della didattica nella scuola elementare*, in T. Tomasi (a c. di), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978, pp. 128-134; I. Mattioni, *Fratelli d'Italia, compagni di scuola*, cit., pp. 26-28.

È, tuttavia, opportuno, rilevare, in merito alla funzione del maestro elementare postunitario, quanto sostenne Tina Tomasi sulla scorta della relazione finale, inerente i temi dell'operatività del principio dell'obbligo scolastico, redatta dell'ispettore Gerolamo Buonazia tra il 1868 e il 1872. La studiosa, infatti, ricorda che, in quel periodo, non pochi comuni affidarono le scuole al clero e che in alcune di queste vi erano palesi atti di dispregio per le istituzioni statali. Cfr. T. Tomasi, *L'istruzione di base nella politica scolastica dall'Unità ai nostri giorni*, in T. Tomasi (a c. di), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, cit., pp. 3-17.

²⁴ Cfr. F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 7-9.

²⁵ Cfr. S. S. Macchietti, *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»*, cit., pp. 139-141; B. Incatasciato, *Leggere, scrivere, far di conto. Per una storia della didattica nella scuola elementare*, in T. Tomasi (a c. di), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, cit., pp. 130-

Nel 1875, seguendo la medesima scia di significati, prende avvio la commissione Bonghi istituita con il preciso scopo di realizzare un vaglio della letteratura per ragazzi, acciocché le scuole adottassero una serie di libri di lettura maggiormente rispondenti allo spirito del tempo: storie, perlopiù, promuoventi il civismo e il rispetto delle regole dello Stato. Tuttavia, occorre precisare, che anche la manualistica scolastica non era per null'affatto scevra dal riverberare il medesimo impianto ideologico²⁶.

Uno dei punti nodali della periodizzazione è la Legge Coppino 15 luglio 1877. Il provvedimento, com'è noto, si caratterizza, maggiormente anche se non esclusivamente, per l'innalzamento dell'obbligo scolastico, fino a 9 anni d'età, e per l'approntamento di un sistema di sanzioni a sfavore degli inadempienti. Tuttavia, per l'economia del presente scritto, è utile evidenziare che con la Legge Coppino viene introdotto, nell'ambito dell'educazione elementare, l'insegnamento delle 'prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino' che andrà a sostituire 'l'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale' previsti, per il ciclo primario, dalla precedente Legge Casati. A tutto ciò si unisca il fatto, non secondario, che la Legge del 15 luglio 1877 pur senza abrogare, ufficialmente, l'insegnamento della religione cattolica non lo menzionò affatto tant'è che alcune scuole comunali si sentirono d'intendere l'omissione quale abolizione. Null'affatto difficile, tuttavia, interpretare fin a tal punto l'intenzione del legislatore, peraltro, ascrivibile in un più ampio progetto di laicizzazione²⁷. Appare, infatti, palese che le, già menzionate, 'prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino' fossero state approntate onde promuovere l'ethos del civismo sul senso religioso.

Un tale orientamento ideologico è, ancora peraltro ravvisabile, nelle successive disposizioni in merito ai programmi scolastici del 1888: dove venne introdotta, all'apice dell'anticlericalismo, l'«Educazione al dubbio».

Nella successiva riforma di quest'ultimi, Programmi Baccelli del 1894, pur tornando a comparire il termine 'educazione religiosa' - nell'accezione, però, di coronamento dell'educazione domestica - si ribadisce, sempre in riferimento alla scuola elementare, l'idea di un percorso che, anche attraverso gli insegnamenti della storia e della geografia, promuova: il vivere civile, l'amor di patria svegliando, così, il sentimento dell'italianità.

L'inizio del Novecento, in continuità con le stagioni precedenti, mantiene, in termini di politica scolastica, l'idea per la quale l'educazione del popolo è nei diritti esclusivi dello Stato²⁸. Questo periodo iniziale si caratterizzerà, pertanto,

131; P. Ortoleva, M. Revelli, *Storia dell'età contemporanea. Dalla seconda rivoluzione industriale ai giorni nostri*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1993, pp. 186-188.

²⁶ Cfr. S. S. Macchietti, *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»*, cit., p. 148.

²⁷ Cfr. T. Tomasi, *L'idea laica nell'Italia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze 1971, pp. 28-43; R. Fornaca, *La politica scolastica della Chiesa. Dal Risorgimento al dibattito contemporaneo*, Carocci Editore, Roma 2000, pp. 26-27; R. Cirelli, *Il processo unitario da Napoleone Bonaparte a Porta Pia*, in F. Pappalardo e O. Sanguinetti (a c. di), *1861-2011 A centocinquanta anni dall'Unità d'Italia. Quale identità?*, Edizioni Cantagalli, Siena 2011, pp. 80-83; E. Bressan, *Una religione per la nuova Italia*, «Nuova Secondaria», xxviii, 2, 2010, pp. 40-42.

²⁸ Nel 1876, Andrea Angiulli, professore di Pedagogia all'Università di Bologna, nel sostenere la sua concezione organica dello Stato per la quale quest'ultimo, tra le altre cose, è chiamato ad indirizzare il fine ultimo dell'educazione pubblica, così si esprimeva: «L'educazione del popolo è

per una serie di provvedimenti tesi, come noto, a completare il totale passaggio, dai comuni allo Stato, dell'onere della gestione della scuola elementare. Passaggio culminato con il varo della Legge 4 giugno 1911, n. 487, meglio nota come Legge Daneo-Credaro. Tuttavia, occorre evidenziare due provvedimenti di minor risonanza generale, eppure nodali nella prospettiva del presente lavoro: Legge 8 luglio 1904, n. 407 e Legge 21 luglio 1911, n. 861.

La prima, a firma del ministro Orlando, conteneva i 'Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari', occorrerà ricordare che questo provvedimento, non solo innalzò l'obbligo scolastico, ma istituì una classe aggiuntiva, al ciclo d'istruzione primario, appunto, la 6° classe. È interessante, ai fini del presente scritto, rilevare come anche le disposizioni del ministro Orlando siano, in materia di formazione del cittadino, del tutto aderenti alla linea tracciata, quasi mezzo secolo prima, dalla Legge Casati che, per altri versi, il dispositivo di legge del 1904 intendeva superare e migliorare. Si legge, infatti, tra le materie di insegnamento per la classe 5° e 6°: 'Nozioni di storia civile d'Italia del XIX secolo, anche in relazione ai fatti economici'; 'Nozioni delle istituzioni civili dello Stato e di morale civile'.

La seconda, Legge 21 luglio 1911, n. 861, invece, a firma del ministro Credaro, contenete la regolamentazione circa le 'Istituzioni di corsi magistrali in comuni sedi di ginnasio isolato e privi di scuola normale'²⁹ ribadisce come necessario per la formazione dei futuri maestri - questa volta, contrariamente alla legge Casati, sia per i maschi che per le femmine - un insegnamento sulla 'Storia d'Italia con speciale riguardo al Risorgimento'.

La discontinuità del '23 e la deformazione della scuola ad apparato ideologico dello Stato etico

Il secondo passaggio (1923-1939) è caratterizzato, chiaramente, dalla stagione fascista e, prenderà, brevemente, in esame, ai soli scopi qui perseguiti: il R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185, i Programmi del 1934 e la Carta della scuola del 1939. È noto come qualsivoglia regime totalitario veda nella scuola come nell'editoria, nel cinema ecc.. una possibile cassa di risonanza e in tal senso, il Fascismo non fa eccezione, soprattutto, a partire, anche in termini di legazione scolastica, dagli anni '30. Ciononostante, sarebbe del tutto ingiustificato, sul piano culturale, e del tutto infondato, sul piano della riflessione pedagogica e della

un fatto di utilità generale, tocca l'esistenza di tutto l'organismo sociale, e però è un dovere nazionale, e cade nelle appartenenze dello Stato. [...] L'educazione nazionale attua la condizione indispensabile alla libertà e al benessere di tutti, è un principio di ordine, e non può essere abbandonato all'arbitrio degli individui o di una classe. Ammettere la libertà in questo dominio, sarebbe lo stesso che ammettere potersi dagli individui distruggere le basi della vita sociale. [...] Lo Stato, come nota giustamente J. Simon, non piglia il posto dell'industria privata; piglia il posto che l'industria privata lascerebbe vuoto». A. Angiulli, *La pedagogia, lo Stato e la famiglia*, La Nuova Italia, Firenze 1961, 3 ed., pp. 19-21.

²⁹ All'interno della Legge Daneo-Credaro è dichiarato l'impegno - da compiersi, peraltro, nei sei mesi successivi alla pubblicazione della stessa - a una revisione di quanto disposto dalla Legge 12 luglio 1896, n. 293 in merito alla scuola normale per la formazione dei maestri. La citata Legge 21 luglio 1911, n. 861 doveva essere, stando agli intenti dell'allora ministro Credaro, una norma transitoria in attesa di una più puntuale sistemazione della materia che non gli riuscì a causa di una crisi del Governo Giolitti. Per approfondimenti, vedi: R. S. Di Pol, *Scuola e popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*, Torino, Marco Valerio Editore 2002, pp. 94-103.

legislazione scolastica, inserire nel suddetto processo l'operato di Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice per la Riforma scolastica del '23.

Si noti, agli scopi del presente scritto, che i Programmi del 1923 per la scuola elementare in riferimento alla 5° classe prevedono i seguenti insegnamenti: 'Doveri e diritti del cittadino'; 'Nozioni elementari sulle istituzioni politiche e amministrative'; 'Nozioni elementari sulla amministrazione della giustizia'. A fine dell'elenco alla sezione 'Avvertenze' si esplicitano, così, le direttive didattiche: «Non, quindi, trattazione sistematica, non filze di nomi o di norme o di leggi, ma piana e piacevole conversazione - anche occasionale, e pertanto più gradita e proficua - tra docente e discenti su tutto ciò che può interessare questi ultimi» (R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185). Si osserva, immediatamente, una notevole distanza con la legislazione scolastica risorgimentale. Infatti - pur nel ribadire che alla scuola appartiene l'onere di formare il cittadino e che lo Stato ha nell'educazione un ruolo superiore alla famiglia³⁰ - aumenta e di molto il gradiente culturale, appunto, con le nozioni sulla giustizia e sulla politica amministrativa e, al contempo, si riduce il verbalismo e il nozionismo³¹: palese segno di una marcata discontinuità con il positivismo pedagogico³² e di una rinnovata sensibilità nei riguardi della maturazione intellettuale e socio-affettiva dell'allievo³³. Componente, quest'ultima, ancor più valorizzata dall'altrettanto chiara ripresa dell'insegnamento obbligatorio della dottrina cristiana, conforme alla tradizione cattolica, inteso, in accordo col sentimento religioso della stragrande maggioranza della società civile, 'a fondamento e coronamento della istruzione elementare'³⁴. Tuttavia, malgrado questi ampi e importanti segni di discontinuità con la legislazione scolastica risorgimentale, occorre evidenziare, fuori dal contesto dell'istruzione primaria, per chiarezza storica, la continuità nell'interesse, che già fu del Casati, di formare la classe dirigente attraverso il percorso liceale classico. Il Regime fascista - al di là, purtroppo, dei programmi del '23 - estendeva il suo primato anche sull'editoria scolastica riuscendo, così, a far passare, finanche nelle aule scolastiche, l'idea che legava al patriottismo risorgimentale l'auto-esaltazione dei propri fasti.

I programmi del '34 per la scuola primaria, infatti, abbandonate, definitivamente, le direttive filosofiche e pedagogiche del '23, sposteranno, invece, senza alcuna remora e fin dal loro prologo, la teleologia fascista. È,

³⁰ T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1969, pp. 14-24.

³¹ Antonio Santoni Rugiu rileva - riferendosi maggiormente ma non esclusivamente al Liceo classico - come la messa in discussione da parte di Gentile e di Lombardo Radice della retorica dell'insegnamento ottocentesco resti, effettivamente, soltanto teorica in quanto, anche dopo la riforma del '23, permarranno, sotto altre denominazioni, medesimi insegnamenti e simili modelli pedagogici: «Con la riforma del '23 gli idealisti si illudono di spazzare via i residui di vecchio retoricismo e grammaticismo nella prassi metodologica, ma in realtà si tratta di cambiamenti che non si possono fare per decreto o per circolare». A. Santoni Rugiu, *Orientamenti culturali, strumenti didattici, insegnanti e insegnamenti*, in A. Santoni Rugiu et alii, *Storia della scuola e storia dell'Italia*, De Donato, Bari 1982, p. 13.

³² Cfr. A. Carlini, *La nostra scuola. Corso di lezioni all'Associazione Magistrale Fascista di Trieste (1926)*, La Nuova Italia, Firenze 1933, pp. 37-51.

³³ Cfr. B. Incatasciato, *Leggere, scrivere, far di conto. Per una storia della didattica nella scuola elementare*, cit., pp. 150-155.

³⁴ Cfr. M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981, pp. 90-100.

inoltre, opportuno ricordare che diversi enti affiancavano la scuola nel programma di fascistizzazione delle masse tra questi il più pervasivo fu, sicuramente, l'Opera Nazionale Balilla³⁵, poi confluita nella 'Gioventù italiana del littorio', che oltre a gestire le diverse attività extrascolastiche si occupava dell'insegnamento dell'educazione fisica³⁶.

Tuttavia la rottura, ancor più evidente, con l'attualismo gentiliano - manifestatasi già a partire dagli anni trenta - è rappresentata da 'La carta della scuola'. Il documento, licenziato dal ministro Bottai il 19 gennaio del 1939, nel massimo della chiarezza possibile, mutua l'impianto educativo della GIL³⁷.

La scuola, nel secondo dopoguerra, verso la democrazia sostanziale e il sentimento popolare

Il terzo passaggio (1945-1958), sempre attenendosi ai criteri di periodizzazione ricordati ad inizio paragrafo, si ritiene caratterizzato dalle seguenti tre disposizioni in materia di politica scolastica: Decreto luogotenenziale del 24 maggio del 1945, Dpr 14 giugno 1955, n. 503 e il Dpr 13 giugno 1958 n. 585.

Il Decreto luogotenenziale del 24 maggio del 1945, attraverso il quale Carl Washburne promulgò i nuovi programmi per la scuola materna ed elementare, ebbe scarsa eco, malgrado passaggi di notevole spessore pedagogico, nella successiva politica scolastica italiana³⁸. Tuttavia, occorre evidenziare, ai fini del presente scritto, che il provvedimento, affine all'attivismo del Dewey, conteneva un insegnamento denominato 'Educazione, morale, civile e fisica', per le classi 4° e 5° elementare, che, del tutto scevro degli ecc essi del verbalismo risorgimentale e della trionfale retorica fascista, preferì sperimentare, anche nei bambini, interessanti pratiche di autogoverno³⁹. Le disposizioni di Washburne rappresentarono, quindi, il primo espediente per un'educazione alla democrazia capace, attraverso l'esercizio di una cittadinanza responsabile, di liberarsi degli scheletri del recente totalitarismo. Ciononostante, è opportuno evidenziare come la 'Sottocommissione Alleata', fin dalla premessa, denunciò, con estrema chiarezza, il vero scopo per il quale si avvertì la necessità di procedere alla stesura dei programmi del '45: occorre, infatti, che la scuola elementare - considerando i suoi diversi insegnamenti come un 'tutto unitario e armonico' - si facesse carico di promuovere la rinascita della vita nazionale combattendo il

³⁵ Aurelia Bobbio è autrice di pagine interessanti sull'esito dell'intervento educativo, talvolta addestramento, promosso dall'Opera Nazionale Balilla. Per approfondimenti, vedi: A. Bobbio, *Rieducare gli italiani*, «La scuola e l'uomo. Supplemento per gli insegnanti al BOLLETTINO DI STVDIVM», Luglio 1944, pp. 1 e ss.; Id., *Crisi spirituale dei «Balilla»*, «La scuola e l'uomo», III, 7-8, 1946, p. 3; Id., *Crisi spirituale dei «Balilla» II*, «La scuola e l'uomo», III, 9, 1946, p. 3.

³⁶ Cfr. T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, cit., pp. 141-152.

³⁷ Cfr. S. S. Macchietti, *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»*, cit., pp. 150-152; R. De Mattei, E. Nistri, M. Viglione, *Alle radici del domani. L'Ottocento e il Novecento*, cit., p. 328.

³⁸ Cfr. R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi e R. Sani (a c. di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., pp. 46-50; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 155-165.

³⁹ Cfr. A. Agazzi, *Le scuole nuove e l'attivismo*, in A. Agazzi et alii, *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 979-982; T. Tomasi, *L'istruzione di base nella politica scolastica dall'Unità ai nostri giorni*, cit., pp. 24-25.

‘pernicioso analfabetismo spirituale’ palesato dall’‘immaturità civile’ che è ‘grave forma d’ignoranza’ dalla quale scaturisce l’impreparazione alla vita politica e l’insensibilità verso i problemi sociali⁴⁰. È palese, pertanto, come le disposizioni di Washburne per la scuola elementare, si pongano in stretta continuità con il Risorgimento per quanto concerne il processo d’avocazione della scuola allo Stato. La scuola, ancora una volta, dovrà prendersi l’onere di guidare ‘il popolo fanciullo’: anche se nel 1945, contrariamente al 1861, all’amore indefesso per il Re e la regina si preferì, distinzione null’affatto secondaria, quello per la democrazia. Il fondamento concettuale e operativo delle direttive per l’educazione primaria redatte dalla ‘Sottocommissione Alleata’ è, pertanto, sintetizzabile nell’impegno a preparare il fanciullo alla vita civile; necessario, a tale scopo, che il maestro: nell’esercizio dell’alto senso di responsabilità sociale si faccia esempio, al di là della preparazione professionale, di incorruttibilità in quanto ‘maestro di vita’.

I ‘Programmi Ermini’, un decennio successivi a quelli dell’immediato dopoguerra, furono l’apice di un sostanzioso impegno dello Stato a favore dell’organizzazione strutturale della scuola. Lo scenario del primo dopoguerra che aveva, fortemente, caratterizzato la stesura dei ‘Programmi del 1945’ è ormai, decisamente, alle porte e si era partecipi di un periodo relativamente stabile sul piano politico e sociale⁴¹. La Costituzione, inoltre, cominciava a sedimentarsi nelle coscienze di diversi politici: quale testo giuridico fondamentale che, contrariamente al passato, era il frutto della partecipazione degli italiani, che, usciti da lunghi anni di privazione delle libertà civili, iniziavano, secondo le regole democratiche, a prender parte alla nuova vita politica del Paese. I ‘Programmi Ermini’ rappresentano, peraltro, una chiara ripresa di vigore del miglior fiore della pedagogia italiana del tempo che intese riscrivere, secondo la propria filosofia dell’educazione, le direttive per la scuola italiana. Non venne tralasciata, tuttavia, la matrice attivistica caldeggiata nel ’45, ma si preferì annodarla, concettualmente, alla tradizione cristiana allontanandosi, così, dai propositi del Dewey per riabbracciare le tesi del Lombardo Radice. La continuità con il ’23⁴² è, peraltro, chiarissima: basti pensare all’importanza data al carattere fantastico della mentalità infantile e alla sentita ripresa dell’idea della religione cristiana a fondamento e coronamento della formazione elementare. Ai fini propri del presente scritto è necessario evidenziare che i ‘Programmi Ermini’, assieme alle disposizioni per la scuola elementare del 1923, rappresentano, ancor più marcatamente i due fondamentali tentativi, della scuola della storia italiana finora presa in esame, di spezzare i vincoli risorgimentali che vollero fare dell’edificio scolastico un ripetitore ideologico preferendo a tale scenario, così come si evince dai ‘Programmi del ’55’, una scuola intrisa di spirito di libertà là dove lo Stato invece che asservirsene ne avrebbe dovuto tutelare l’autonomia. Per questa ragione nei ‘Programmi Ermini’, dove la suddetta eccezionale discontinuità emerge con

⁴⁰ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi per le scuole elementari e materne*, «Bollettino Ufficiale del Ministro della Pubblica Istruzione», 1945, 7-8, pp. 266-270.

⁴¹ Cfr. M. Civra, *I programmi della scuola elementare dall’Unità d’Italia al 2000*, Marco Valerio Editore, Torino 2002, pp. 113-121.

⁴² Cfr. F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 481-482.

più vigore, si avverte in termini educativi il maggior peso dato all'idea della *res pubblica cristiana* non più in collisione, ma a fondamento dell'idea di patria.

Linee di continuità con il passato e nuove prospettive: l'avvento dell'Educazione civica

Con il '58, invece, si arriva all'ultima tappa del percorso qui proposto. L'allora Ministro dell'istruzione, Aldo Moro, raccogliendo l'appello di alcuni e traendo validi riferimenti da quanto emerse dal documento finale⁴³ del Convegno dell'Uciim tenutosi a Catania nel '57 - incontro convocato, su invito di Gesualdo Nosengo⁴⁴, onde discutere, appunto, i problemi legati all'insegnamento, allo studio e alla comprensione della Carta costituzionale, congiuntamente, alla promozione dell'educazione del cittadino - varerà il provvedimento del 13 giugno del 1958 istituente l'Educazione civica. Insegnamento, quest'ultimo, che, invariato nella forma e nei contenuti, per quasi un cinquantennio, mese più mese meno, ha figurato, più sul piano formale che sostanziale, quale disciplina, afferente all'area storico-sociale, chiamata alla formazione della cittadinanza a favore degli studenti italiani tra gli 11 e 14 anni. Occorre dire, fin da subito, che malgrado il provvedimento istituente l'Educazione civica sia alquanto stringato - soprattutto se si relaziona all'ampio dibattito pedagogico nostrano che dall'immediato dopoguerra iniziò a concentrarsi attorno ai temi dell'educazione al cittadino⁴⁵ - non è, per nulla, di facile collocazione all'interno dell'ampio panorama storico che ivi si è cercato di ricostruire. Il Dpr 13 giugno 1958 n. 585, infatti, convoglia in sé taluni elementi concettuali che lo legano al panorama di significati promosso dai 'Programmi del '55'; mentre, per quanto possa risultare ardita l'ipotesi, si rintracciano altrettante argomentazioni in comune con quella che si potrebbe definire la 'linea d'ispirazione risorgimentale' tracciata da diverse disposizioni legislative che, ben oltre la seconda metà dell'Ottocento, caratterizzarono, come sopra detto, il sistema scolastico italiano inteso quale

⁴³ Cfr. Uciim, *L'educazione civica e l'insegnamento della Costituzione. Testo della dichiarazione conclusiva elaborato dopo il Convegno Nazionale di studio tenuto a Catania dal 9 all'11 febbraio 1957*, «La scuola e l'uomo», XIV, n. 3, 1957, pp. 5-6. Per approfondimenti, vedi: L. Corradini, *Certezze etiche e costituzionali, convinzioni pedagogiche e dubbi curricolari. La sfida della sperimentazione*, in L. Corradini (a c. di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per i docenti*, cit., pp. 18-20; Id., *Introduzione*, in G. Nosengo, *La persona umana e l'educazione*, La Scuola, Brescia 2006, pp. 15-20; Id., *Cittadinanza e Costituzione: tornare alle origini per avanzare*, «La scuola e l'uomo», LXVII, 11-12, 2010, pp. 246-249.

⁴⁴ Gesualdo Nosengo, assieme a Fausto Montanari, è stato coautore di uno dei primi manuali per l'Educazione civica redatti a seguito delle nuove disposizioni in materia. Il testo, attraverso l'uso di un linguaggio adeguato ai giovani destinatari e con una serie di belle ed esplicative raffigurazioni, riesce a spiegare, in modo agevole, alcuni importanti riferimenti costituzionali, sia in termini giuridici che valoriali, e al contempo viene trattata, con dovizia di particolari, l'organizzazione della macchina pubblica. Il testo, tuttavia nell'ottemperare, pedissequamente, quanto disposto dal Dpr 13 giugno 1958 n. 585 concede molto spazio agli aspetti di natura istruttiva che, seppur indispensabili, erodono lo spazio per l'approfondimento dei diversi spunti in merito alla didattica offerti all'interno del libro. Per approfondimenti, vedi: F. Montanari, G. Nosengo, *Cittadini di domani: guida di educazione civica ad uso dei ginnasi e delle classi di collegamento secondo i vigenti programmi ministeriali*, Le Monnier, Firenze 1958.

⁴⁵ Cfr. R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, cit., pp. 57-62.

demanio laddove far proliferare un insieme coerente di idee educative atte alla sopravvivenza dell'ordine costituito. Si possono, pertanto, trovare all'interno del Dpr del '58 soventi richiami alla 'personalità del giovane' che sembrerebbe un deciso prender le distanze da quell'idea, ampiamente condivisa dalle élite illuminate del Risorgimento, per la quale le indistinte masse popolari dovevano essere destate dal sonno della ragione. Questo assunto è, ancor più comprovato, se si pensa che l'allora nuovo insegnamento era destinato agli adolescenti; si perde, pertanto, quell'idea di 'ammaestramento' - che, come sopra ricordato, quasi un secolo prima del '58, qualcuno ebbe a suggerire ai maestri - per abbracciare, invece, un modello più, propriamente, educativo che similmente ad un procedere maieutico porta il giovane al viver, autenticamente, democratico facendo leva sulle stesse virtù societarie insite in ciascun ragazzo. Tuttavia una parziale smentita di quanto fin qui detto la si può trovare nella 'Premessa' del decreto: la scuola è descritta come coscienza dei valori spirituali non esclusi quelli sociali accolti nel suo dominio culturale e critico. Il tutto appare, ancor più chiaro, nel proseguo della stessa 'Premessa' là dove si legge: sia che il termine 'civica', chiaramente riferito ad educazione, sta a significare che la scuola debba proiettarsi verso la vita sociale introiettando i principi che reggono la collettività e la forma politica nella quale questa intende organizzarsi, sia che il maestro, anche quest'ultimo aspetto in chiara continuità con la legislazione della seconda metà dell'Ottocento, dovrà dimostrare oltre al possesso della professionalità di essere «eccitatore di moti di coscienza morale e sociale»⁴⁶.

Tuttavia, è opportuno precisare, che le precedenti annotazioni, peraltro proposte a titolo esemplificativo, non sono state mosse al fine di etichettare il provvedimento istituyente l'Educazione civica come un qualcosa di incoerente o peggio ancora privo di specificità. Si ritiene, piuttosto, che quest'ultimo rappresenti, per taluni aspetti, la sintesi della progressione dicotomica protratta dal 1859 al 1955; là dove, si perdoni la brevità: da una parte si andava affermando che l'emergenza dell'educazione del cittadino doveva sorgere dal misconoscimento del sentimento religioso popolare e dall'altra, invece, si ribadiva quest'ultimo, in continuità col sentimento popolare, a coronamento di tutto il processo formativo. Tale sintesi che per certi aspetti, non passibili d'approfondimento in questa sede, era, evidentemente, impossibile nei tempi in cui sia lo Stato che la Chiesa erano rispettivamente distanti per quanto concerne, da una parte, l'organizzazione democratica e dall'altra la completezza del processo di secolarizzazione divenne, invece, possibile alla fine degli anni '50. Si provò, pertanto, con il Dpr del giugno '58 a perseguire un'ardua sfida tesa a promuovere - nuovamente, attraverso il ricorso all'educazione e, quindi, alla scuola⁴⁷ - la costruzione di una base comune di

⁴⁶ Dpr 13 giugno 1958 n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, «Gazzetta Ufficiale», 1958, 3, p. 13.

⁴⁷ «In forza della nostra maggiore considerazione dell'uomo che non delle strutture, noi educatori cattolici crediamo più alla forza del costume di orientare l'impostazione e l'emanazione della legge, che non alla forza della legge di creare essa sola il costume. Pertanto, ora che la Costituzione è sancita e continua ad essere ignorata dai più, se vogliamo rendere civicamente e democraticamente educato questo nostro popolo - povero di democrazia autentica da 2.000 anni e che anche ora non si dà pena di conoscere e vivere la Costituzione emanata in suo nome - dobbiamo continuare innanzitutto sulle possibilità dell'azione educativa,

valori, oltre 'la questione romana' e la 'democrazia dei partiti', capace di dare, permeando le coscienze almeno delle nuove leve, quell'insieme di principi e significati che, nel dopoguerra, portò al grande Patto democratico degli italiani.

e, noi uomini di scuola su quella che si può svolgere mediante l'insegnamento che si attua nella scuola». G. Nosengo, *Educazione civica come nostro impegno sociale*, «La scuola e l'uomo», XVI, 2, 1957, p. 1.

Per formare il 'buon cittadino'. La scuola come ambiente educativo di apprendimento nei *Programmi didattici per la scuola primaria dell'85*

Maria Rosa Ardizzone

Miur - Dir. Gen. Ordinamenti - Uff. VII

Abstract

Civic education is one of the fundamental aims of school education, a subject which concerns the formation of value. It has expanded in time and within time. The contents of civic education are established by curricula of 1985 for primary schools, curricula of 1979 for lower secondary schools (Nuovi programmi per la scuola media), and by a decree dating as far back as 1958 (DPR 13.6.1958 no. 585) for upper secondary schools. In primary school, Social Studies curriculum established that: «education for comparison with others, for a critical spirit and for democratic living together is an objective and method that is common to all teachings», with the aim of «acquiring knowledge of the rules and norms of associate life, in particular those which allow democratic decision-making processes». (from I nuovi programmi didattici per la scuola primaria, DPR 12 February 1985 no. 104).

Formare il cittadino

«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, alla dichiarazione internazionale dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli.», così recitano, in apertura, i *Programmi didattici per la scuola primaria dell'85*⁴⁸.

È ancora nel paragrafo dal titolo *Principi e fini della scuola elementare* viene dedicato un segmento specifico all'«Educazione alla convivenza civile e democratica»⁴⁹, attingendo direttamente dalla Costituzione, art. 3, dove si afferma che «*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali*».

In queste prime pagine emergono con chiarezza i fondamenti dell'impianto culturale e pedagogico del documento. Tra questi spicca la trasversalità dell'«Educazione alla convivenza civile e democratica», così come viene declinata nelle prime pagine della Premessa, ma che viene, altresì, proposta in chiave disciplinare nelle pagine successive dedicate alla discipline di storia – geografia – studi sociali⁵⁰, definendo obiettivi e contenuti.

⁴⁸ *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. n. 104, 12 febbraio 1985), Istituto poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1985, p.5.

⁴⁹ Ivi, p.7.

⁵⁰ Ivi, p.60.

Questa scelta non fu facile e priva di inquietudini e dissensi. Ad essa si giunse, o meglio la Commissione Ministeriale, coordinata dal prof. Mauro Laeng, vi giunse dopo un confronto pedagogico e culturale acceso, ma nello stesso tempo franco e leale, che si svolse anche fuori dal palazzo. Si trattò, allora, di una innovazione che raccoglieva l'eredità della linea culturale e delle scelte operate per la stesura del programmi per la scuola media (D. M. 9 febbraio 1979). Una soluzione, quindi, frutto di una mediazione culturale e pedagogica che dava voce ai docenti, ai pedagogisti e agli esperti di politiche scolastiche, espressione delle diverse istanze politiche e culturali del Paese, impegnati per la scrittura dei Programmi per la scuola primaria.

Una soluzione di compromesso tesa, comunque, a salvaguardare le finalità formative della 'Educazione alla convivenza civile e democratica' e la sua trasversalità con le altre discipline, che viene ulteriormente sottolineata dove si afferma che:

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, limitano di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (art.3 della Costituzione) 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 della Costituzione)⁵¹.

I richiami alla formazione del cittadino, al pieno sviluppo della persona umana, all'uguaglianza, ai principi e ai valori della Costituzione confermano l'attenzione e la tensione morale e civile che avevano avvalorato questa scelta. Il legislatore, insieme al mondo accademico e agli esperti di educazione, avvertivano il peso e la responsabilità nei confronti dei futuri cittadini, della loro formazione civile e democratica. Una occasione formativa da far vivere a scuola nella sua pienezza per consentire e preparare la partecipazione attiva di ogni cittadino alle diverse istanze della vita politica e associativa.

I contenuti della formazione della persona non sono più 'confinati' o prerogative, quasi esclusive, della educazione morale. La base di tutta la formazione sociale dell'individuo non sono più né la disciplina, né la condotta, né la morale, bensì l'occasione tesa a far acquisire a ciascuno conoscenze e strumenti adeguati per potere esercitare i propri diritti di appartenenza e svolgere un ruolo attivo e consapevole finalizzato al bene di tutti e al progresso. La democrazia, come sosteneva Jacques Maritain ha bisogno di una fede laica che:

[...] non appartiene all'ordine del credo religioso e della vita eterna, ma all'ordine temporale e secolare della vita terrena, della cultura e della civilizzazione. Dobbiamo anzi aggiungere che esse (concezioni, filosofie e fedi) costituiscono l'accordo di un accordo pratico, più che teorico e dogmatico⁵².

⁵¹ Ivi, p.5

⁵² J. Maritain, *L'uomo e lo stato* (1951), tr. it., Vita e Pensiero, Milano 1953, pp. 260-261.

Un pensiero che rimanda al pensiero liberale del filosofo J. Rawls⁵³ (1921-2002), un classico di filosofia politica, secondo cui si può costruire una società pluralista fondata sulla coesistenza di dottrine religiose, filosofiche e morali tra di loro incompatibili, e tuttavia 'ragionevoli'. La condizione che rende tutto questo possibile è la 'ragione pubblica' che consente la formazione di una società politica in grado di formulare progetti, individuare priorità e prendere decisioni. La 'ragione pubblica' è tipica delle società democratiche, è la 'ragione' dei cittadini, di coloro che hanno uguale cittadinanza e che hanno a cuore il 'bene pubblico'. Essa è soggetta alla giustizia fondamentale e 'pubblicamente gestita' sulla base di ideali e principi di giustizia. In una società democratica, la 'ragione pubblica' è la 'ragione' di cittadini uguali che esprimono la propria libertà nei limiti della libertà altrui, e la cui associazione ha lo scopo di formulare un sistema di potere, definitivo e coercitivo per ognuno, basato su leggi che si rifanno ad una carta fondamentale: la Costituzione. Si tratta di un profondo atto di fiducia nella 'ragionevolezza' dell'uomo: «[...] è grazie al ragionevole che entriamo da eguali nel mondo pubblico degli altri, pronti a proporre o ad accettare, secondo i casi, equi termini di cooperazione con loro»⁵⁴. L'uomo, la società, la ragione e l'intelligenza, o meglio le intelligenze, come afferma Gardner:

Coloro che aspirano a far valere una visione più ampia dell'intelligenza – e che quindi parlano di intelligenza personale, di intelligenza emozionale, di intelligenza morale e di saggezza - sostengono concordemente che non si può ridurre l'intelligenza alla facilità di apprendere certe discipline di base e di risolvere certi tipi di problemi. Non basta che le persone siano in grado di analizzare; occorre anche che operino con giustizia. Non basta che sappiano pensare o siano creative; occorre che siano ammirevoli anche come essere umani. Personalmente sottoscrivo il motto di Emerson⁵⁵: "Il carattere è più importante dell'intelligenza".⁵⁶

Si può affermare, in estrema sintesi, che l'impianto pedagogico, scientifico e culturali dei programmi e delle normative emanate dal Ministero in quegli anni hanno come punto di riferimento, più o meno esplicito, le riflessioni di filosofi e intellettuali, anche in contesti pubblici, che avevano molto a cuore l'educazione e il sistema educativo. Idee e proposte, spesso, contrastanti che animavano un dibattito e un confronto che, pur dai toni accesi, riusciva a trovare le vie per la dovuta sintesi e la mediazione politica, culturale e pedagogica.

La convivenza civile e la formazione del cittadino nei programmi Ermini

I primi programmi, che segnarono profondamente la nostra scuola elementare nel periodo della ricostruzione dopo il devastante conflitto mondiale, furono emanati nel 1955 e presero la denominazione di Programmi Ermini dal nome del Ministro dell'istruzione di allora, soppiantando definitivamente i programmi Washburne per la scuola materna e elementare del 1945⁵⁷.

⁵³ J. Rawls, *Una teoria della giustizia* (1971), Feltrinelli, Milano 1997.

⁵⁴ J. Rawls, *Liberalismo politico*, Edizioni Comunità, Torino 1994, p. 61.

⁵⁵ Ralph Waldo Emerson (1803-1882), filosofo, scrittore e saggista statunitense

⁵⁶ H. Gardner, *Sapere per comprendere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1999, p. 264.

⁵⁷ I programmi Washburne furono elaborati da una commissione istituita dal ministro Guido De Ruggiero e si avvalsero della collaborazione alleata e della presenza di Carleton Wolsey

Nella premessa di questi programmi si trova il primo riferimento all'educazione civile, associata all'etica, alla morale, alla religione, all'educazione fisica, al lavoro, alla storia e alla geografia.

Viene precisato, altresì, che «[...] con l'educazione morale e civile, si mira, più che a una precettistica di vecchia maniera, alla formazione del carattere, con un avveduto esercizio della libertà nella pratica dell'autogoverno»⁵⁸. È evidente il peso dato alla convivenza civile finalizzata alla formazione del cittadino, strettamente legata alla morale e indirettamente alla religione, che era considerata il fondamento della formazione dell'uomo. Nella Premessa si ribadisce che:

[...] per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare dell'intelligenza e del carattere, che è condizione per una effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato. [...] si riconducono anzitutto alla nostra tradizione educativa umanistica e cristiana: cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto del valore che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale. Da qui derivano: la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, [...] la cura di svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione. [...]. L'insegnante non può dimenticare l'aderenza e la partecipazione alla vita dell'ambiente nella varietà delle sue manifestazioni e nella ispirazione morale e religiosa che l'anima.⁵⁹

Era del tutto chiara, e più che giustificata, la preoccupazione del legislatore di allora tesa a ricostruire una identità nazionale, ponendo attenzione ad una educazione fondata sul senso di responsabilità personale e sulla solidarietà umana. I passaggi, riferiti alla formazione delle abitudini in rapporto alla vita morale, al comportamento civile e sociale e all'igiene nella famiglia, nella scuola e in pubblico, trovano una loro ragione legittimata dal clima e dalle emergenze storiche e sociali di quegli anni. Si doveva ricostruire il paese dopo il lacerante conflitto mondiale. Nei programmi Ermini non mancavano, comunque, gli accenni e i riferimenti alle idee pedagogiche del tempo che invitavano gli educatori ad attivare un insegnamento basato sulle attività di osservazione diretta e di attenzione verso il 'fare' e le esperienze di vita reale.

Dai programmi Ermini ai Programmi dell'85

Elementi di forte discontinuità segnano, dunque, il passaggio dai programmi del 1955 ai programmi del 1985, ma è opportuno non trascurare alcuni tratti del testo Ermini che invitano a rivolgere lo sguardo e la riflessione degli allievi fuori dal contesto strettamente familiare e nazionale per rivolgersi al contesto internazionale. A conferma di questo invito, si riporta il passaggio in cui si afferma che:

L'ambiente sociale in cui l'alunno vive offrirà occasioni a conversare sulla famiglia, sul Comune, sulla Provincia, sulla Regione, sullo Stato, in collegamento con lo

Washburne (1889 –1968), un pedagogista statunitense che si ispirava al filosofo John Dewey. Non ebbero una adeguata diffusione, quasi sconosciuti dai maestri, contenevano spunti e idee innovative sul piano pedagogico e didattico.

⁵⁸ Programmi Ermini, 1955.

⁵⁹ *Ibidem*

studio della storia e della geografia. [...]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 dagli ideali della comprensione internazionale.⁶⁰

Viene ancora una volta ribadita l'importanza di fare derivare la formazione sociale dell'allievo dall'esperienza concreta con cui il bambino viene quotidianamente a contatto. Non mancano tentativi di indottrinamento o di un qualche retorico sentimento di amore per la patria, che vengono però superati dal riferimento agli ideali di comprensione internazionale. Queste indicazioni sulla educazione morale e civile risultano avere una qualche attualità e riprendono, senza alcun dubbio, le intenzioni dei programmi del 1945, che mettevano al centro del processo educativo la formazione dell'individuo nel sociale, ma sottolineano con forza lo specifico della formazione religiosa e morale.

Questi brevi cenni sui programmi del dopoguerra aiutano a comprendere i passaggi che segnano l'evoluzione della proposta pedagogica, culturale e didattica che viene raccolta dai programmi dell'85.

Fin dalla Premessa l'attenzione del pedagogo e del legislatore passa dalla educazione morale e civile al concetto di 'Convivenza democratica'. Non si tratta di un cambiamento lessicale, ma del tentativo di rimettere al centro i valori e i principi della Costituzione che sono a fondamento della acquisizione dell'autonomia personale, di giudizio e della costruzione del sistema di relazioni fondati sui diritti e i doveri individuali e collettivi.

Nel paragrafo dell'*Educazione alla convivenza democratica* viene presentato il 'fondamentale principio' alla convivenza democratica. Si trova scritto:

La scuola [...] ha il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista nell'autonomia di giudizio, di scelte 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 comune⁶¹

Non vanno dimenticati e neppure sottovalutati i rischi per la tenuta della democrazia che si avvertivano in quegli anni. Il Paese e le sue istituzioni democratiche erano il bersaglio di attacchi terroristici, rivolti alle persone e ai beni della collettività. Il richiamo al bene comune e ai valori della Costituzione e della convivenza democratica erano sollecitati e dettati anche da queste emergenze.

La scuola pubblica è garante di una educazione pluralista e rispettosa delle diversità culturali e sociali, l'educazione alla convivenza democratica va in questa direzione, aiuta l'allievo ad acquisire la consapevolezza di dovere interagire attivamente con l'altro, seppure diverso per religione e nazionalità. Un approccio che spalanca le porte alla società multietnica e interreligiosa che avrà la sua espansione negli anni novanta.

Il valore della religione viene riconosciuto, perciò, non più come un principio morale, bensì come espressione della eterogeneità di valori e di ideali

⁶⁰ *Ibidem*

⁶¹ Ivi, p. 7.

di ciascun cittadino nel proprio contesto sociale di appartenenza. Alla scuola primaria si affida il compito di accogliere tutti i contenuti di esperienza di cui è portatore ciascun allievo, e di costruire comportamenti di reciproca comprensione e rispetto anche in materia di credo religioso. L'allievo deve essere educato a riconoscere il valore della realtà e del credo religioso di ciascuno come un dato storicamente e culturalmente connotato. L'attenzione del docente deve essere molto forte nei riguardi dell'esperienza religiosa che l'allievo vive e pratica nella sua famiglia di origine, evitando e contrastando qualsiasi forma di discriminazione.

La scuola come ambiente educativo di apprendimento

La scuola, riconosciuta e definita come *ambiente educativo di apprendimento*, diventa il centro e il contesto privilegiato per questa formazione, per la formazione del cittadino:

Sono queste le condizioni necessarie perché ogni alunno viva la scuola come «ambiente educativo e di apprendimento», nel quale maturare progressivamente la propria capacità di azione diretta, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione e di studio individuale. [...] La scuola elementare pone così le basi cognitive e socio emotive necessarie per la partecipazione sempre più consapevole alla cultura e alla vita sociale⁶².

L'importanza di questa formazione viene evidenziata non solo nella *Premessa* ma anche come contenuto specifico di altre discipline, gli Studi sociali all'interno della macro area di storia – geografia – studi sociali:

L'oggetto di queste discipline è lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente e riguarda tutte le loro diverse dimensioni: quella civile, culturale, economica, sociale, politica, religiosa⁶³. E ancora nel segmento specifico degli Studi sociali viene ribadito che:

Poiché la scuola elementare si propone di porre le basi per la formazione del cittadino e per la sua partecipazione attiva alla vita sociale, politica ed economica del Paese, è essenziale che essa fornisca gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell'organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione.⁶⁴

Nell'intenzione della Commissione e del legislatore era più che manifesta la necessità che questa educazione/ insegnamento non dovesse veicolare forme di indottrinamento o, in qualche modo, trasmettere ideologie. Una volontà, ribadita con chiarezza, e esplicitata, in modo univoco, nella definizione degli obiettivi:

Mentre la formazione al confronto con gli altri, allo spirito critico, alla convivenza democratica costituisce un obiettivo e un metodo comune a tutti gli insegnamenti, è compito specifico del settore degli studi sociali, sulla base delle finalità generali indicate, perseguire i seguenti obiettivi:

⁶² Ivi, p. 9.

⁶³ Ivi, p. 51.

⁶⁴ Ivi, p. 60.

- far acquisire conoscenza riflessa delle regole e delle norme della vita associata, in particolare di quelle che consentono processi democratici di decisione;
- far acquisire consapevolezza del significato della legge anche in funzione della comprensione dei fondamenti del sistema giuridico propri di uno stato di diritto;
- avviare all'acquisizione di strumenti per la comprensione del sistema economico e della organizzazione politica e sociale, scegliendo contenuti e modalità di lavoro adeguati alle capacità degli alunni;
- favorire atteggiamenti di disponibilità alla verifica, per sottrarre quest'area conoscitiva ad una trasmissione ideologica⁶⁵.

L'educazione civica e la Costituzione

È nella scuola media rinnovata e obbligatoria per tutti che l'educazione civica prende uno spazio specifico, una educazione che ha come finalità la formazione di ciascun cittadino, tramite il potenziamento della sua capacità di partecipazione ai valori della cultura, della convivenza sociale. Immediato è il richiamo testuale agli articoli della Costituzione.

La scuola per la formazione dell'uomo e del cittadino titola un paragrafo dei programmi della scuola media e anticipa le espressioni usate, quasi interamente, nei successivi programmi per la scuola primaria dell'85. Lo sviluppo della personalità degli allievi verso tutte le direzioni della vita civile e religiosa, non può che favorire lo sviluppo di capacità logiche, scientifiche, operative e la progressiva maturazione della coscienza di sé: un passaggio fondamentale per diventare 'cittadino del mondo'. Una scuola che contribuisce a dare strumenti agli allievi perché possano trovare il loro posto nel mondo, riconoscere il proprio talento e sapersi orientare per le scelte future. È in questo segmento del percorso formativo che diventa centrale il programma per l'Orientamento scolastico dell'allievo che deve essere aiutato a compiere le scelte successive. Un'azione educativa che è anch'essa parte significativa dell'educazione dell'uomo e del cittadino.

Nasce così e viene formalizzato il percorso sull'orientamento scolastico. Una scuola media, orientativa, che dovrebbe mettere l'allievo in condizione di sviluppare il proprio progetto di vita. Si realizza, così, a tutto tondo, l'educazione civica, intesa appunto come riconoscimento e realizzazione del proprio posto nel mondo, partendo dal gruppo dei pari, dalla comunità scolastica dal contesto dove compie le prime esperienze di vita. Queste premesse danno fondamento e giustificano la proposta della disciplina 'Educazione storica, civica, geografica'.

Nel quadro di una formazione unitaria, l'educazione civica diventa parte integrante del programma di storia e geografia, disciplinata da finalità generali, obiettivi e contenuti. L'insegnamento della educazione civica prevede lo studio degli organismi istituzionali, l'analisi dell'evoluzione storica dello Stato moderno e deve poter sviluppare negli allievi una concreta riflessione sul loro rapporto con lo Stato e sulla consapevole possibilità di una loro futura partecipazione alla gestione della sfera pubblica. In sostanza l' 'Educazione civica' nella scuola media e l' 'Educazione alla Convivenza democratica' nella scuola primaria

⁶⁵ Ivi, p. 60.

tendono entrambe a sviluppare nei ragazzi le diverse declinazioni del buon comportamento e del rispetto delle regole.

Questo approccio è stato oggetto di molte critiche e non solo di consensi. La critica prevalente era rivolta da coloro che segnalavano il pericolo di volere trasformare la scuola da luogo di apprendimento a agenzia di socializzazione, nonché di sanzionare con un giudizio un insegnamento intriso di tra coloro che delle critiche di coloro i quali sostenevano che queste educazioni sarebbero potute diventare una sorta di catechismo della Costituzione e della Democrazia.

Gli obiettivi assegnati a questo insegnamento aiutano, in parte, a comprendere il senso e il peso dato a questa disciplina nei programmi del 1979. Il Consiglio di classe era eletto a luogo e organo principale dove, in modo collegiale, venivano individuate e progettate le occasioni educative e didattiche per favorire:

- la maturazione, da parte dell'alunno, degli orientamenti che sostanziano la responsabilità personale all'interno della società, l'iniziativa civica e la solidarietà umana;
- la conquista di una capacità critica che permetta alla persona di darsi dei criteri di condotta, di comprendere la funzione delle norme che consentono un corretto svolgersi della vita sociale, di definire il rapporto intercorrente tra libertà individuale ed esigenze della comunità: ciò nell'intento di porre l'alunno nella condizione di analizzare i vari aspetti dei problemi e di tendere all'obiettività del giudizio.
- la crescita della volontà di partecipazione come coscienza del contributo che ciascuno deve portare alla risoluzione dei problemi dell'uomo, della società nazionale ed internazionale.⁶⁶

Questa evoluzione nel tempo conferma l'importanza riconosciuta a questo insegnamento, sia che esso sia considerato una educazione o che ad esso sia assegnato uno spazio effettivo come insegnamento con un voto.

Le competenze chiave di cittadinanza

Le criticità di questo insegnamento sono anche confermate dall'evoluzione degli approcci introdotti dalla metà degli anni cinquanta e fino ad oggi. L'«Educazione alla convivenza civile e democratica» dei programmi Moratti, le *Competenze chiave di cittadinanza*, varate come Raccomandazione dal Parlamento Europeo nel 2006, il nuovo insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione»⁶⁷, voluto dal ministro Gelmini, anticipati da «L'insegnamento dell'educazione civica», affidata da un Decreto del Presidente della Repubblica del 1958 al docente di storia, per due ore al mese, ma con un voto solo. È curioso e merita una riflessione il quadro metodologico e didattico dentro cui si suggerisce di inserire questo insegnamento. Come ricorda Luciano Corradini:

La premessa a questo programma chiariva molto bene che il problema non si risolveva soltanto con un «nucleo di argomenti» entro un «quadro didattico»: si prevedeva infatti che tutte le discipline concorressero all'educazione civica,

⁶⁶ *Programmi per la scuola media*, D. M., 9 febbraio 1979.

⁶⁷ *Cittadinanza e Costituzione*, insegnamento introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado, legge n. 169, 30.10.2008.

insieme con tutte le attività della scuola, fra cui quelle di partecipazione alla vita organizzativa.⁶⁸

Ma è del tutto evidente l'eredità raccolta dai programmi della scuola primaria dell'85, più che dei programmi della scuola media, che ne ripresero anche la terminologia. Ma, come sostiene ancora Corradini, la collocazione non marginale di questa disciplina non riuscì, comunque, a farle conquistare uno spazio adeguato. Il suo insegnamento continuò ad essere marginale e relegato a poche occasioni di approfondimento. I libri di 'Educazione civica', acquistati dalle famiglie dei ragazzi iscritti alla scuola media, rimanevano quasi sempre inutilizzati. Ricchi di informazioni sull'ordinamento dello Stato e delle sue istituzioni, comprensivi del testo della Costituzione, venivano, raramente, letti e consultati, mentre i docenti dedicavano soltanto qualche ora all'anno a questo insegnamento. È del tutto evidente che né le indicazioni contenute nei programmi né l'enfasi che aveva accompagnato le scelte dei decisori politici non avevano contribuito a dare a questo insegnamento lo spazio e l'attenzione che molti si aspettavano. Pedagogisti, esperti delle politiche scolastiche e legislatori non hanno rinunciato a ragionare sulle ragioni di questo insuccesso.

Da queste riflessioni sono scaturiti, in parte, gli approcci diversi che si sono succeduti negli anni, dettati, altresì, da una lettura sempre più attualizzata del contesto socio-economico e sociale e dai bisogni, espressi o non espressi, dei giovani. La ricerca educativa si è sempre spesa per attualizzare le risposte da dare ai bisogni e ai fermenti provenienti dal mondo giovanile e dall'evoluzione dei nuovi contesti sociali e politici, attraverso la proposta di nuovi paradigmi formativi. L'attenzione verso questi temi dei pedagogisti italiani e degli organismi internazionali, che si occupano di educazione, è stata sempre molto alta. Sono state promosse molte ricerche su questo insegnamento, mettendo anche a confronto gli approcci e le metodologie elaborate nei diversi paesi. Tra questi va segnalata la ricerca interuniversitaria dal titolo *Alfabetizzazione civile nella scuola dell'obbligo, attuale e futura*, coordinata dalla pedagoga Maria Corda Costa, realizzata con i fondi ministeriali e pubblicata nel volume *Formare il cittadino*⁶⁹. Tra gli obiettivi che tale ricerca si poneva c'era il tentativo di verificare l'alfabetizzazione civica degli studenti al termine della scuola dell'obbligo.

L'educazione alla Convivenza civile. Oltre l'educazione del 'buon cittadino' verso la Cittadinanza

La formazione del 'buon cittadino' è stato, negli anni ottanta e per una parte degli anni novanta, l'approccio assunto dai legislatori, supportato dalla letteratura pedagogica di quel periodo. Nella pratica educativa questo contenuto continuava ad essere una appendice ingombrante, un compito gravoso per molti insegnanti. L'introduzione di questa educazione, sancita prima dal D.P.R. del 1958, l' 'Educazione civica', e a seguire dai Programmi per la scuola media

⁶⁸ L. Corradini. *L'educazione civica: nomi ordinamenti e contenuti nei provvedimenti dei ministri Moratti, Fioroni, Gelmini*, «Topologik», VI, Cosenza 2009, p.148.

⁶⁹ M. Corda Costa (a c. di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

(D.P.R. n.50, 6 febbraio 1979) e per la scuola Primaria (D.P.R. n 10412 febbraio 1985), sancisce comunque la premessa per i passaggi successivi, sollecitati dalle trasformazioni sociali degli anni novanta.

Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio Personalizzati nella scuola Primaria*, (Legge 53/2004 e D.lgvo 59/2004 con annessi allegati A e B) rispecchiano queste nuove esigenze. Viene utilizzata, per la prima volta, l'espressione 'Convivenza civile'. Essa fu assunta, come sintesi delle 'educazioni' alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività e rappresentava il tentativo di:

[...] mettere per iscritto quale idea la scuola italiana ha o deve avere dei ragazzi che intende promuovere attraverso l'insegnamento dei docenti e l'apprendimento degli studenti: quale idea non generalissima, ma circostanziata con tratti distintivi di personalità, sul piano delle conoscenze, delle abilità, degli atteggiamenti e dei comportamenti, in sintesi della coscienza e del progetto di sé che il ragazzo maturi prima di iniziare la scuola del secondo ciclo o un percorso di formazione professionale.⁷⁰

Si gettò, così, un ponte che andava oltre l' 'Educazione civica' e l' 'Educazione alla cittadinanza', diventata, oramai, nella società multiculturale e religiosa, piuttosto riduttiva. La 'Convivenza civile', infatti, andava agita non solo con chi ha ed esercita la cittadinanza, ma anche con chi non ce l'ha, con chi non gode dei diritti politici e fatica perfino a realizzare le condizioni minime di esercizio dei propri diritti umani, anche i più elementari. La 'Convivenza civile' sembrava, dunque, dire molto di più della tradizionale 'educazione civica' giacché con tale paradigma veniva superato il valore del 'buon comportamento', nello spazio civile e pubblico, per essere esteso nello spazio del proprio privato attraverso la cura della salute, dell'alimentazione, del comportamento affettivo-sessuale. In sintesi tale approccio educativo affermava il principio secondo il quale far bene a se stessi, agire bene in città, per la strada e nell'ambiente in cui si vive, per la propria salute crea un circuito virtuoso tra la persona e la collettività. La riunificazione delle diverse componenti educative all'interno della 'Convivenza civile' favorisce il processo della loro unità e la necessità della loro naturale integrazione anche a livello didattico. La 'convivenza' umana viene declinata infatti nelle relazioni micro (rapporti a due, famiglia, gruppo e amici e macro (comunità, società, religioni ecc.) ed è civile quando si basa sulla personale consapevolezza etica e morale. Una educazione alla 'Convivenza civile' che porta a unità le differenti 'educazioni', fonda e mira alla dimensione morale della persona. Da qui discende che il fine dell'insegnamento scolastico non si limita al contenuto delle discipline in sé e per sé, quanto all'unità morale implicata dalla 'Convivenza civile', che si attua attraverso l'incontro e l'interiorizzazione dei diversi contenuti disciplinari.

Un successivo passaggio pedagogico e culturale viene compiuto dalle *Indicazioni per il curricolo per la scuole dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (Decreto Ministeriale 31 luglio 2007), laddove si afferma che:

⁷⁰ L.Corradini, *L'educazione civica: nomi ordinamenti e contenuti nei provvedimenti dei ministri Moratti, Fioroni, Gelmini*, cit., p.147.

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi e emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare a essere".⁷¹

L'educazione alla 'convivenza' si può realizzare attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. Si impara meglio nella relazione con gli altri, la società si crea continuamente attivando questa reciprocità. Per educare alla 'cittadinanza', che è la finalità di questo processo, bisogna percorrere la via privilegiata della conoscenza e della trasmissione delle tradizioni e delle memorie nazionali.

A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti nel territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi. La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo.⁷²

Il rapporto tra scuola e Costituzione viene riproposto e messo a punto dal nuovo insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, introdotto con la legge n.169 del 30.10.2008. Nell'art. 2 si legge che nel sistema educativo di istruzione e formazione «sono favorite la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea». Il concetto di cittadinanza sta ad indicare la capacità di sentirsi cittadini attivi, che esercitano diritti e rispettano i doveri inderogabili della società di cui fanno parte, da quello familiare a quello scolastico, da quello regionale a quello nazionale, europeo e mondiale.

L'educazione del 'buon cittadino' è oramai alle nostre spalle. Le nuove istanze della globalizzazione, le nuove ondate migratorie e i problemi da questi sollevati non trovano più una risposta adeguata nel paradigma della 'Educazione alla convivenza democratica' o della 'Convivenza civile'. Nasce, quindi l'esigenza di affrontare con un nuovo paradigma pedagogico i fenomeni dell'individualismo civico, dello sviluppo del grande mercato del McMondo⁷³, del multiculturalismo, della diffusione delle reti della comunicazione che hanno determinato forti cambiamenti nel sistema delle relazioni umane in tutti i contesti locali e globali.

Il concetto di *civic education* si è dilatato nel tempo. Con la voce *Citizenship education*, creata dalla banca dati internazionale ERIC⁷⁴, si è cercato di ampliarlo, precisando che si tratta di: «attività di apprendimento, curricolo e programmi educativi, ad ogni livello educativo, per la promozione del sapere, delle abilità e dei comportamenti che conducono all'effettiva partecipazione nella vita civile». Un'estensione che non fa che confermare l'attenzione continua e la preoccupazione ininterrotta dei politici e degli

⁷¹ Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, Miur, 2007, p. 19.

⁷² Ivi, p. 20.

⁷³ R. Benjamin Barber, *Guerra santa contro McMondo*, Tropea Editore 2002.

⁷⁴ M. Santerini, *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in *Cittadinanza e convivenza civile*, Armando Editore 2006.

educatori attorno a questo insegnamento. Un insegnamento che, più di altri, si è evoluto nel tempo e con il tempo cercando, da sempre, di fornire le risposte e gli strumenti alla 'persona' per vivere in armonia con se stessa e con gli altri, nel mondo e con il mondo.

Il paradigma dell'educazione alla convivenza civile nei documenti della riforma Moratti (2001-2006): ragioni pedagogiche, antropologiche, etiche e di filosofia politica

Evelina Scaglia Ph.D.

Scienze pedagogiche

Università di Bergamo

Abstract

The expression «education to civil cohabitation» appears for the first time in some documents of Moratti School Reform, such as Recommendations for the implementation of National Indications for Personalized Study Plans (2002), law n. 53/2003 and its implementation decrees (2004-2006). It refers to a paradigm related to pedagogy of person, because its purpose is to promote all dimensions of human person through civic education, road safety education, environmental education, health education, nutrition education and education to affectivity. Education to civil cohabitation represents a pedagogical and cultural occasion to overcome the traditional paradigms of civic education and democratic cohabitation, because it has a deep moral root and it ensures the unity of education in a society based on the principles of subsidiarity, equity, solidarity and responsibility.

L'espressione «educazione alla convivenza civile» è comparsa per la prima volta in un testo legislativo con la L. 30/2000 («riforma Berlinguer dei cicli scolastici»), ove all'articolo 3, comma 2, punto d) si afferma che la scuola di base, attraverso il progressivo sviluppo del curriculum mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline, persegue, tra le sue finalità, anche quella dell'«educazione ai principi fondamentali della convivenza civile». Successivamente l'espressione è stata confermata nella legge delega n. 53 del 28 marzo 2003, di riforma del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, che aveva abrogato la legge n. 30 del 2000 («riforma Berlinguer»). Prima del 2003, tuttavia, l'«educazione alla Convivenza civile» compare in un preciso quadro pedagogico didattico all'interno delle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*⁷⁵, predisposte nel 2002 al fine di sperimentare le nuove

⁷⁵ Cfr. *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», nn. 5-6, 2001 e n. 1, 2002, volume unico intitolato *Una scuola per crescere. Documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, A.S. 2002-2003, Le Monnier, Firenze 2003, pp. 122-215. Queste *Raccomandazioni* erano state predisposte dal prof. Giuseppe Bertagna, incaricato con D.M. n. 672 del 18 luglio 2001 dal Ministro Moratti di presiedere il GRL (Gruppo Ristretto di Lavoro) costituito allo scopo «di svolgere una complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione e, nel contempo, di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge 30 del 10 febbraio 2000». I componenti del GRL furono Norberto Bottani (esperto internazionale di

modalità di lavoro imposte dal superamento dei Programmi ministeriali centralistici. Questa sperimentazione, coordinata dal prof. Giuseppe Bertagna, sarà poi la base su cui numerose commissioni di esperti ministeriali lavoreranno per la definitiva redazione delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado e di II grado che vedranno la luce tra il 2004 e il 2005⁷⁶.

Nelle *Raccomandazioni* per la sperimentazione si ricorda che l'educazione alla Convivenza civile incarna la necessità di dare una sintesi educativa unitaria: a) alle diverse forme di educazione (1. alla cittadinanza e ai diritti umani; 2. stradale; 3. ambientale; 4. alla salute e all'igiene; 5. alimentare; 6. dell'affettività anche in prospettiva sessuale) disseminate nella scuola italiana negli ultimi decenni del secolo scorso con provvedimenti legislativi e amministrativi spesso estemporanei; b) ai risultati di apprendimento delle conoscenze e delle abilità che caratterizzano le varie discipline di studio, determinati come attesi dalle *Indicazioni nazionali*.

Si tratta di un'attribuzione di significato che trova la propria ragione nelle tre motivazioni pedagogiche fondamentali che giustificano l'educazione alla Convivenza civile: il superamento, come ambito educativamente troppo ristretto, dell'educazione alla cittadinanza e, nel contempo, dell'educazione civica; il riferimento a una radice morale profonda che deve innervare l'intero dell'esperienza scolastica di istruzione come anticipo di quella sociale e professionale; infine, il cruciale principio pedagogico dell'unità dell'educazione. Quest'ultima motivazione racchiude in sé le altre due, poiché il fine di qualsiasi insegnamento scolastico non è l'acquisizione di un mero contenuto disciplinare o di norme costituzionali (= istruzione), ma la maturazione di un'unità morale di ciascuno implicata in quella di tutti che porta ad una vera convivenza civile. In questo senso:

un buon insegnamento di religione, di italiano, di inglese, di matematica, di scienze, ecc., produce, è chiamato a produrre, a livello personale, come condizione e fine la convivenza civile; così come le competenze specifiche della convivenza civile, se non vogliono indulgere all'astrattezza e alla sterilità moralistica, non nascono né esistono fuori da buone e corrette conoscenze ed abilità disciplinari⁷⁷.

sistemi scolastici, vicino al centro-sinistra), Giorgio Chiosso (allora direttore di «Scuola Italiana Moderna», rivista dell'Editrice La Scuola di Brescia, di ispirazione cattolica), Michele Colasanto (responsabile Scuola dell'allora Partito Popolare Italiano, direttore di «Professionalità», rivista dell'Editrice La Scuola), Ferdinando Montuschi (esponente di primo piano dell'AIMC, identificato dalla CEI) e Silvano Tagliagambe (professore universitario, prima militante del Pci e poi membro del PDS e quindi dei Ds). Le *Raccomandazioni* in questione si possono oggi leggere in: G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008, pp. 89-172.

⁷⁶ Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati* furono il prodotto del lavoro di commissioni ministeriali che raccolsero più di 320 esperti di varie discipline di insegnamento e di diversa estrazione culturale, coordinati da Giuseppe Bertagna. Nel fascicolo n. 6/2003 della rivista «Nuova Secondaria» vennero pubblicati i nomi di 44 rappresentanti del mondo della cultura italiana, che costituirono il nucleo della Commissione Moratti da cui gemmarono i gruppi di esperti, di fatto incaricati di scrivere le *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati* sulla base delle indicazioni fornite dalla Commissione madre.

⁷⁷ *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 132.

Si tratta di un principio ribadito anche nelle *Raccomandazioni specifiche per la didattica della convivenza civile*⁷⁸, che precisano come un Obiettivo Specifico di Apprendimento (OSA) riferito a una qualsiasi delle sei 'educazioni' che costituiscono il nucleo dell'educazione alla Convivenza civile è e deve essere anche disciplinare. Viceversa, nella disciplinarietà più stretta vi deve sempre essere un'apertura interdisciplinare e transdisciplinare, tale da attivare un movimento continuo e circolare, che favorisca la piena realizzazione dell'educazione integrale di ogni persona. Per esempio, educare a una gestione corretta della propria alimentazione non significa promuovere qualcosa di diverso da quanto previsto dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento delle varie discipline (educazione fisica, scienze naturali, ecc.) illustrati nelle *Indicazioni nazionali*. L'educazione alimentare implica lo svolgimento di un corretto esercizio fisico, lo studio dei fenomeni fisiologici e biologici della digestione, la ricerca dei modelli culturali veicolati dalla pubblicità, ecc., imparando saperi (conoscenze) e saper fare (abilità) disciplinari.

L'educazione alimentare, a questo punto, presentata in tutta la sua complessità formativa, diventa potente strumento per l'assunzione di un modello culturale consapevole e valido per l'intera esistenza dell'uomo, un modello che prevede uno stile di vita equilibrato in cui sana alimentazione, attività fisica adeguata, disponibilità alimentare positiva, diventano elementi fondamentali⁷⁹.

Come per l'educazione alimentare, anche per tutte le altre cinque 'educazioni' gli Obiettivi Specifici di Apprendimento di ciascuna disciplina divengono mezzi per lo sviluppo delle competenze personali di ogni ragazzo, cioè si concretizzano in atteggiamenti, comportamenti, giudizi, *modus operandi* e *modus vivendi* che trovano «nell'esercizio individuale e sociale dei valori della convivenza civile la loro causa efficiente e la loro causa finale»⁸⁰. Rispetto a quest'ultima puntualizzazione, occorre sottolineare che l'educazione alla Convivenza civile è una responsabilità di tutti i docenti; essi sono tenuti a riflettere su come e quanto il loro insegnamento possa contribuire all'assunzione nei loro allievi di corretti comportamenti di educazione stradale, ambientale, alimentare, alla cittadinanza, alla salute e dell'affettività. Le *Raccomandazioni specifiche per la didattica della convivenza civile* ricordano, a tal proposito, che:

[...] onde evitare inutili forzature, [gli insegnanti] devono concordare collegialmente sia gli interventi educativi e didattici necessari, sia lo stile relazionale a cui intendono ispirarsi nella vita quotidiana all'interno della scuola tra adulti e fanciulli e tra adulti stessi; ciò al fine di trasmettere, anche e soprattutto attraverso l'esempio dei comportamenti personali, messaggi impliciti coerenti con i valori espressi dalla convivenza civile⁸¹.

⁷⁸ Cfr. *Raccomandazioni specifiche per la didattica della convivenza civile*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 153.

⁷⁹ Cfr. *Raccomandazioni specifiche per la didattica della convivenza civile*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 152.

⁸⁰ Ivi, p. 153.

⁸¹ *Ibidem*.

Il concetto di «educazione alla Convivenza civile», nei termini espressi all'interno delle *Raccomandazioni*, è ripreso dalla delega 53/03 all'articolo 2, comma 1, lettera f), in cui si afferma che:

il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. [...] La scuola primaria 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 fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, 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 [...]⁸².

L'educazione alla Convivenza civile si configura, in tal modo, come uno dei 'cardini pedagogici' della L. 53/03⁸³, facendo riferimento sia alle «buone pratiche concrete» (relative all'agire personale, all'esercizio della cittadinanza, al rispetto e al miglioramento dell'ambiente, all'uso personale e sociale delle vie di comunicazione, degli equilibri alimentari, del mantenimento della salute, dell'espressione dell'affettività anche in prospettiva sessuale), sia alla riflessione teoretica e critica su di esse per renderle sempre più universalmente condivise e sempre migliori sul piano del 'bene' personale e comune, delle virtù personali e sociali. In questo senso, l'educazione alla Convivenza civile corrisponde appieno alla finalità educativa del sistema nazionale di istruzione e formazione, illustrata nell'articolo 1 della L. 53/03:

[...] favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione⁸⁴.

L'educazione alla Convivenza civile negli «allegati pedagogici» ai decreti attuativi della L. 53/03

Quanto espresso nelle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* e nel testo della L. 53/03 trova una successiva declinazione nei cosiddetti «allegati

⁸² Legge delega 28 marzo 2003, n. 53 (in G.U. 2 aprile 2003, n. 77), *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 2, comma 1, lettera f).

⁸³ Per una riflessione sul quadro pedagogico complessivo soggiacente alle proposte della riforma Moratti, si veda: G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 5-342.

⁸⁴ Legge delega 28 marzo 2003, n. 53 (in G.U. 2 aprile 2003, n. 77), *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 1, comma 1.

pedagogici»⁸⁵ ai decreti legislativi attuativi n. 59/04 e n. 226/05, dedicati, rispettivamente, al primo ciclo di istruzione e al sotto-sistema dei licei.

Le *Indicazioni per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, emanate come allegato b) al D. Lgs. 59/04, esplicitano i livelli essenziali di prestazione che tutte le scuole primarie del sistema educativo nazionale di istruzione sono tenute a rispettare per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità. Nell'elenco degli Obiettivi Specifici di Apprendimento vi sono anche quelli relativi alle sei 'educazioni' di cui si compone l'educazione alla Convivenza civile⁸⁶. Si tratta delle conoscenze e delle abilità che gli insegnanti dovrebbero adoperare per predisporre attività scolastiche che, entro il termine della classe quinta, favoriscano negli allievi il miglior sviluppo possibile delle loro competenze personali, cioè del loro «saper agire bene in situazione» negli ambiti dell'educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e dell'affettività. Per meglio chiarire lo stretto intreccio fra i contenuti degli Obiettivi Specifici di Apprendimento di ciascuna delle sei 'educazioni'⁸⁷ e quelli riferiti alle varie discipline, sono state

⁸⁵ Sui cosiddetti «allegati pedagogici» si rimanda ai seguenti riferimenti legislativi: Ufficio Legislativo, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, allegato B al D. Lgs. 59/04, pp. 1-51; Ufficio Legislativo, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado*, allegato C al D. Lgs. 59/04, pp. 1-41; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*, allegato C (art. 2 co. 3) al D. Lgs. 226/05, pp. 1-7 (a cui seguono il *Piano degli studi* e gli *Obiettivi specifici di apprendimento* per ciascuna delle otto tipologie di percorsi liceali); Ufficio legislativo, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*, allegato D al D. Lgs. 59/04, pp. 1-10; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, allegato A (art. 1 co. 5) al D. Lgs. 226/05, pp. 1-7; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per il sistema dei licei*, allegato B (art. 2 co. 3) al D. Lgs. 226/05, pp. 1-6.

⁸⁶ Cfr. *Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile (educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e dell'affettività)*, in Ufficio Legislativo, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, allegato B al D. Lgs. 59/04, pp. 46-51.

⁸⁷ L'educazione alla cittadinanza prevede i seguenti obiettivi: «mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé», «accettare, rispettare, aiutare gli altri e i «diversi da sé», comprendendo le ragioni dei loro comportamenti», «suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune», «avvalersi in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio», «comprendere il concetto di cittadinanza e vari tipi di cittadinanza». Per l'educazione stradale sono previsti, come scopi: «conoscere la tipologia della segnaletica stradale, con particolare attenzione a quella relativa al pedone e al ciclista», «descrivere in forma orale e scritta un percorso proprio o altrui e rappresentarlo cartograficamente», dedicarsi all'«analisi del Codice della strada: funzione delle norme e delle regole», «eseguire correttamente a piedi e in bicicletta un percorso stradale in situazione reale o simulata». L'educazione ambientale si propone di promuovere come obiettivi quelli di «conoscere la flora, la fauna, gli equilibri ecologici tipici del proprio ambiente di vita. Rispettare le bellezze naturali ed artistiche del proprio ambiente», «comprendere l'importanza dell'intervento necessario dell'uomo sull'ambiente», «conoscere i ruoli dell'Amministrazione Comunale, delle associazioni private, delle istituzioni museali... per la conservazione e la trasformazione dell'ambiente», «individuare un problema ambientale prossimo (salvaguardia di un monumento, conservazione di una spiaggia, creazione di un parco naturale...) ed elaborare soluzioni». L'educazione alla salute si propone di far «elaborare tecniche di osservazione e di «ascolto» del proprio corpo per distinguere i momenti di benessere da quelli di malessere», «conoscere le malattie

pubblicate nel 2001 alcune *Esemplificazioni in ordine alle attività di educazione alla Convivenza civile nella scuola primaria*⁸⁸, riportate in calce alle *Raccomandazioni specifiche per la didattica delle discipline di studio*⁸⁹. L'educazione alla cittadinanza, per esempio, ha fra i suoi scopi quello di far acquisire l'abilità di «mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé», coinvolgendo tutte le discipline nella promozione del «controllo e autocontrollo sistematico e ricorsivo delle attività e dei comportamenti utili alla vita scolastica»⁹⁰. In particolare, lo studio della lingua italiana dovrebbe consentire ai ragazzi di poter imparare a «discutere su situazioni vissute a scuola o nell'extrascuola che risultano esempi significativi di autocontrollo o di mancanza di autocontrollo», mentre l'insegnamento della storia dovrebbe contribuire alla «lettura, commento, riscrittura di alcuni articoli della Dichiarazione dei diritti del fanciullo e della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia». L'attività motoria e sportiva dovrebbe, invece, promuovere tale obiettivo con «l'esercizio della disponibilità a partecipare a giochi e attività che richiedono impegno e impongono difficoltà da superare», mentre la musica dovrebbe favorire la «partecipazione a canti corali che comportano l'esibizione in pubblico».

Un'altra esemplificazione, relativa all'educazione dell'affettività, vede tra gli Obiettivi Specifici di Apprendimento quello finalizzato ad «attivare modalità relazionali positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle caratteristiche specifiche di maschi e femmine». Tutte le discipline scolastiche sono chiamate a collaborare a tale scopo, fornendo «riflessioni sulle modalità per una relazione corretta tra coetanei e alunno-adulto» e occasioni per l'«esercizio dell'abitudine a mettersi dal punto di vista degli altri». Su tale fronte lo studio dell'italiano e della storia favorirebbe il «controllo dell'espressione verbale e non verbale nella comunicazione, ai fini della scelta del registro più adeguato alla relazione positiva», mentre lo studio delle scienze offrirebbe «un'analisi dei rapporti affettivi e di collaborazione tra i membri di una coppia sia nel mondo animale sia nell'uomo». La pratica dell'attività motoria e sportiva

esantematiche e le vaccinazioni», «attivare comportamenti di prevenzione ai fini della salute nel suo complesso» e «conoscere le norme di comportamento per la sicurezza nei vari ambienti». L'educazione alimentare ha come obiettivi quelli di far «conoscere la tipologia degli alimenti, le relative funzioni nutrizionali», «individuare la dieta più adeguata al proprio corpo e alle proprie esigenze fisiche, sulla base del calcolo del proprio dispendio energetico», «a tavola mantenere comportamenti corretti», «conoscere gli errori alimentari e i problemi connessi con gli squilibri alimentari», «individuare le modalità di consumo degli alimenti che meglio ne conservano il valore nutritivo, anche avvalendosi del laboratorio di cucina» e «ampliare la gamma dei cibi assunti, come educazione al gusto». L'educazione dell'affettività, infine, si pone come scopi quelli di «attivare atteggiamenti di conoscenza/ascolto di sé», «attivare modalità relazionali positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle caratteristiche specifiche di maschi e femmine», «conoscere le principali differenze fisiche, psicologiche e comportamentali tra maschi e femmine» ed «esercitare modalità corrette ed efficaci di espressione delle proprie emozioni e della propria affettività» (cfr. *Esemplificazioni in ordine alle attività di educazione alla Convivenza civile nella scuola primaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., pp. 207-215).

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ Cfr. *Raccomandazioni specifiche per la didattica delle discipline di studio*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., pp. 153-206.

⁹⁰ Cfr. *Esemplificazioni in ordine alle attività di educazione alla Convivenza civile nella scuola primaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 207.

contribuirebbe, invece, con la possibilità di attivare «una squadra di gioco, in cui si scambiano, secondo ritmi stabiliti, i ruoli»⁹¹.

Pur rimanendo invariati alcuni nuclei essenziali di ciascuna delle 'sei educazioni', gli Obiettivi Specifici di Apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile al termine della scuola secondaria di primo grado sono più complessi, sia per la fascia d'età a cui è rivolta questa tipologia di scuola, sia per i fini che essa si pone in quanto scuola dell'«educazione integrale della persona», che «colloca nel mondo», «orientativa», «dell'identità», «della motivazione e del significato», «della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi», «della relazione educativa»⁹². Quanto previsto dalle *Indicazioni nazionali* per la primaria e da quelle per la secondaria di primo grado trova, però, un proprio punto di approdo all'interno del quadro unitario delineato dal *Profilo Educativo Culturale e Professionale*, quale 'ritratto' delle competenze personali che l'allievo dovrebbe aver maturato al termine del primo ciclo di istruzione. Per chiarire la posta in gioco, si prendano come esempio gli Obiettivi Specifici di Apprendimento riferiti all'educazione alla cittadinanza rispettivamente al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado. Fra le conoscenze richieste per la promozione dell'educazione alla cittadinanza nei bambini della scuola primaria, vi sono quelle riferite al concetto di cittadinanza e ai vari tipi di essa; alle principali forme di governo; ai simboli dell'identità nazionale e delle identità regionali e locali; ai principi fondamentali della Costituzione, ecc.⁹³. A questi saperi si accompagnano altrettanti saper fare (o abilità), che ciascun ragazzo al termine della scuola primaria dovrebbe saper mettere in atto: indagare le ragioni sottese a punti di vista diversi dal proprio, per un confronto critico; manifestare il proprio punto di vista e le proprie esigenze personali in forme corrette e argomentate; mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia di sé; interagire, utilizzando buone maniere, con persone conosciute e non, con scopi diversi; riconoscere le varie forme di governo, ecc.⁹⁴.

L'acquisizione di conoscenze riferite alla funzione delle norme e delle regole, alla Costituzione e ai suoi principi, all'organizzazione della Repubblica Italiana, già in parte previste negli Obiettivi Specifici di Apprendimento per la scuola primaria, all'interno delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado* viene legata all'acquisizione delle abilità necessarie per confrontare l'organizzazione della Repubblica italiana con quella degli Stati dell'Unione Europea di cui si studia la lingua, e per analizzare, anche attraverso la stampa e i mass media, l'organizzazione della Repubblica e la funzione delle varie istituzioni. Il fine comune di tutti gli Obiettivi Specifici di Apprendimento riferiti all'educazione alla cittadinanza nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado consiste, però, nel contribuire allo sviluppo della persona dell'allievo in tutte le sue dimensioni, secondo quel "ritratto" presentato all'interno del *Profilo*

⁹¹ Ivi, p. 214.

⁹² Cfr. *Obiettivi generali del processo formativo*, in Ufficio Legislativo, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado*, allegato C al D. Lgs. 59/04, pp. 4-6.

⁹³ Ivi, p. 47.

⁹⁴ Ivi, pp. 47-48.

Educativo Culturale e Professionale al termine del primo ciclo di istruzione⁹⁵. Quest'ultimo dedica un'apposita sezione all'educazione alla Convivenza civile, dichiarando che ogni allievo giunto alla fine del Primo ciclo di istruzione dovrebbe aver maturato la consapevolezza di essere «titolare di diritti» e di essere, nel contempo, «soggetto a doveri per lo sviluppo qualitativo della convivenza civile». Per esplicitare al meglio questi suoi diritti-doveri, il ragazzo dovrebbe mostrare di affrontare, con responsabilità e indipendenza, i problemi quotidiani relativi alla cura della propria persona in casa, nella scuola e nella più ampia comunità sociale e civile. Inoltre, dovrebbe conoscere l'organizzazione costituzionale ed amministrativa dell'Italia, gli elementi essenziali degli ordinamenti comunitari ed internazionali e le loro funzioni, riflettere sui propri diritti-doveri di cittadino, «[...] trasformando la realtà prossima nel banco di prova quotidiano su cui esercitare le proprie modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti all'interno di un gruppo di persone che condividono le regole comuni del vivere insieme»⁹⁶.

Dietro tali dichiarazioni soggiace una prospettiva pedagogica di carattere personalistico, che non si accontenta di istruire le nuove generazioni ai diritti e ai doveri della buona cittadinanza, ma richiede, coinvolgendo i processi dell'educazione e della formazione, un esercizio di tali diritti e doveri (sottoforma di abilità) e una loro testimonianza nella vita quotidiana (secondo la *phronesis* aristotelica, declinabile nei termini dell'«agir bene in situazione»). Lo stesso ragionamento vale anche per altre dimensioni dell'educazione alla Convivenza civile, come quelle relative alla gestione dei propri rapporti affettivi, della salute, dell'alimentazione, dell'educazione stradale e della salvaguardia dell'ambiente. Si legge, a tal proposito, nel *Profilo Educativo Culturale e Professionale* previsto al termine del primo ciclo di istruzione:

a 14 anni il ragazzo conosce le regole e le ragioni per prevenire il disagio che si manifesta sottoforma di disarmonie fisiche, psichiche, intellettuali e relazionali. Nello stesso tempo, si impegna a comportarsi in modo tale da promuovere per sé e per gli altri un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico, morale e sociale. [...] è consapevole della necessità di alimentarsi secondo criteri rispettosi delle esigenze fisiologiche, in modo non stereotipato né conformato ai modelli culturali, che rispondono più alle logiche del consumo e del commercio che a quelle della salute; conosce i rischi connessi a comportamenti disordinati [...] e cerca responsabilmente di evitarli⁹⁷.

Il medesimo riferimento a un agire autonomo e responsabile lo si ritrova anche riguardo all'educazione stradale: essa non consiste solamente nel conoscere le «regole del buon comportamento» a scuola, in strada, sui mezzi pubblici, sui mezzi di trasporto, ma implica anche «[...] comprendere l'importanza di riconoscere codici e regolamenti stabiliti, e fare proprie le ragioni dei diritti, dei divieti e delle autorizzazioni che essi contengono»⁹⁸. Per quanto riguarda l'educazione ambientale, si afferma che:

⁹⁵ Cfr. Ufficio legislativo, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*, allegato D al D. Lgs. 59/04, pp. 1-10.

⁹⁶ Ivi, p. 9.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ *Ibidem*.

[il ragazzo] rispetta l'ambiente, lo conserva, cerca di migliorarlo, ricordando che è patrimonio a disposizione di tutti, e adotta i comportamenti più adeguati per la salvaguardia della sicurezza propria e degli altri in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo⁹⁹.

Ne deriva che la conoscenza delle 'buone regole di comportamento', nei più disparati ambiti della vita umana, non può essere disgiunta dall'esercizio delle tre forme di razionalità e del *lógos* (inteso, quest'ultimo, come saper dare ragione pubblica a giustificazione del proprio agire), pena il provocare un cortocircuito fra conoscere, fare ed agire, teoria, tecnica e pratica.

Anche il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione* e le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*, presenti, rispettivamente, nell'allegato A e nell'allegato C/2 al D. Lgs. 226/05, sottolineano la circolarità fra sapere, saper fare e «agire bene in situazione» nella promozione dell'educazione alla Convivenza civile. Va, però, rilevato che nel *Profilo Educativo Culturale e Professionale* in questione, al contrario di quello previsto al termine del primo ciclo, prevalgono, almeno nel linguaggio utilizzato nel testo legislativo, più i riferimenti alle conoscenze e alle abilità che alle competenze. Il paragrafo dedicato all'educazione alla Convivenza civile si presenta, infatti, come un elenco di saperi e di saper fare:

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 pericolo¹⁰⁰.

Il quadro di riferimento presentato all'interno del *Profilo Educativo Culturale e Professionale* previsto al termine del II ciclo dovrebbe essere raggiunto grazie a processi di insegnamento-apprendimento che utilizzano, come loro strumenti, le conoscenze e le abilità elencate negli Obiettivi Specifici di Apprendimento contenuti nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*¹⁰¹. Per quanto riguarda l'educazione alla Convivenza civile, gli

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, allegato A (art. 1 co. 5) al D. Lgs. 226/05, p. 6.

¹⁰¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*, allegato C (art. 2 co. 3) al D. Lgs. 226/05, pp. 1-7. L'allegato C è suddiviso, a sua volta, in tante sezioni quante sono le tipologie di liceo previste dall'art. 2 comma 6 del D. Lgs. 226/05.

Obiettivi Specifici di Apprendimento ad essa riferiti sono elencati all'interno dell'allegato C/2¹⁰², dedicato al liceo classico, ma valevoli per tutti gli altri sette percorsi liceali delineati nell'art. 2 comma 6 del D. Lgs. 226/05, a dimostrazione dell'unitarietà del sottosistema dei licei¹⁰³. Anche all'interno di questi Obiettivi Specifici di Apprendimento, al pari di quelli previsti nelle *Indicazioni nazionali* rispettivamente per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, prevalgono i riferimenti all'agire personale quotidiano degli allievi, alla risoluzione di problematiche attuali e al riconoscimento in comportamenti privati o pubblici di determinate forme di disagio piuttosto che di azioni favorevoli o sfavorevoli a una crescita armonica della persona. Per esempio, uno degli Obiettivi Specifici di Apprendimento dell'educazione alla salute per il sottosistema dei licei prevede, come contenuto, la conoscenza delle «malattie della povertà e delle malattie del benessere. Le malattie dovute a: alcolismo, tabagismo, sostanze stupefacenti o psicotrope, squilibri alimentari, incidenti stradali causati da alterazioni percettive». All'acquisizione di tali saperi corrisponde lo sviluppo di alcuni saper fare, come quelli relativi al «partecipare ad attività che valorizzino la salute, stabilendo relazioni col mondo del volontariato e con le ASL, anche per identificare e contrastare patologie e comportamenti a rischio»¹⁰⁴. Un altro Obiettivo Specifico di Apprendimento, riferito all'educazione stradale, prevede la conoscenza di «elementi essenziali di pronto intervento e norme sul primo soccorso nel Codice della strada», congiunta all'acquisizione di abilità come il «progettare e realizzare situazioni simulate in cui mettere in atto comportamenti di prevenzione e di pronto soccorso»¹⁰⁵. In ambedue gli esempi qui riportati emerge, ancora una volta, lo stretto legame fra gli Obiettivi Specifici di Apprendimento, il Profilo Educativo Culturale e Professionale e le finalità educative del secondo ciclo di istruzione, volte alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, allo sviluppo di un'autonoma capacità di giudizio e all'esercizio della responsabilità personale e sociale.

Un'educazione all'insegna del principio di ologrammaticità

Passando dalla lettura dei documenti della Riforma Moratti ad una riflessione di carattere pedagogico su quanto emerge da essi, occorre innanzitutto sottolineare che una delle cifre caratterizzanti l'educazione alla Convivenza

¹⁰² Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piano degli studi e obiettivi specifici di apprendimento. Liceo classico*, allegato C/2 al D. Lgs. 226/05, pp. 29-32.

¹⁰³ Per il sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale è compito delle Regioni emanare le *Indicazioni regionali per i piani di studio personalizzati*, ad esclusione dei LEP (Livelli Essenziali di Prestazione), che sono di competenza dello Stato.

¹⁰⁴ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piano degli studi e obiettivi specifici di apprendimento. Liceo classico*, allegato C/2 al D. Lgs. 226/05, p. 31.

¹⁰⁵ Ivi, p. 30.

civile è il principio dell'ologrammaticità¹⁰⁶. Per ologrammaticità si intende la proprietà per cui ogni singola parte rimanda all'intero, anzi, contiene in sé l'intero in tutte le sue dimensioni, come succede, per esempio, alle varie facce di un caleidoscopio, che riproducono sempre l'intero in ogni sua sfaccettatura.

L'ologrammaticità dell'educazione alla Convivenza civile è declinata sotto tre diversi profili: didattico, educativo ed etico-morale. L'ologrammaticità didattica si spiega con il fatto che l'educazione alla Convivenza civile costituisce la *conditio sine qua non* e, nel contempo, il risultato sia delle «educazioni» alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, dell'affettività, sia dei processi di insegnamento-apprendimento delle conoscenze e delle abilità previste dalle *Indicazioni nazionali* per le varie discipline di studio. In questo senso, l'educazione alla Convivenza civile conferma la «strumentalità» delle discipline di studio, che non hanno valore in sé, bensì come mezzi per promuovere «buone pratiche».

[...] É necessario che l'attività educativa e didattica per lo sviluppo della Convivenza civile non solo sia rispettosa dell'unità organica delle educazioni, ma potenzi, consapevolmente, la loro integrazione, proprio attraverso la conquista unitaria dei vari saperi, per la maturazione dell'integralità della persona. Perché ciò sia possibile, è necessario che la Convivenza civile si snodi attraverso la conoscenza e la riflessione sull'esperienza umana e sociale degli allievi, cogliendone la complessità¹⁰⁷.

Questa circolarità ologrammatica viene declinata anche sotto il profilo educativo, poiché l'educazione alla Convivenza civile rappresenta il "luogo esemplare" nel quale ha piena attuazione il principio della personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, finalizzato alla massima formazione possibile della persona umana nella sua integralità, relazionalità, reciprocità. In altre parole, per educazione alla Convivenza civile non si intende solamente l'acquisizione di conoscenze ed abilità relative all'educazione ambientale, all'educazione alla salute e a tutte le altre 'educazioni' già menzionate, ma, soprattutto, il fatto che al termine dei 12 anni di diritto-dovere per tutti all'istruzione e alla formazione l'azione educativa dei docenti e della scuola, in cooperazione con le famiglie, abbia contribuito alla maturazione globale dei ragazzi. Questi ultimi, alla conclusione del II ciclo di istruzione, dovrebbero essere in grado di vivere, con responsabilità competente, in ogni circostanza temporale e spaziale, la cittadinanza, l'ambiente, la strada, il cibo, l'affettività, la cura per la propria ed altrui salute, e, altresì, l'apprendimento e la comprensione dell'intero patrimonio di conoscenze ed abilità disciplinari previste dalle *Indicazioni nazionali* trasformate anch'esse in competenze personali tipiche della Convivenza civile. Si spiega così perché, in termini aristotelici, l'educazione alla Convivenza civile non sarebbe altro che la causa efficiente e la causa finale dell'esercizio personale e sociale dei «saperi» e dei «saper fare» racchiusi nelle conoscenze e nelle abilità disciplinari.

¹⁰⁶ Cfr. G. Bertagna, *Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile*, in «Annali dell'Istruzione», n. 4, a. V, 2005, pp. IX-XVII. Il fascicolo monografico è sottotitolato: *Educazione alla Convivenza civile. Problemi e ipotesi didattiche*.

¹⁰⁷ A. Lafranconi Betti, «Parole per vivere bene insieme» nella scuola primaria, in «Annali dell'Istruzione», n. 4, a. V, 2005, p. 36.

Sotto il profilo etico-morale, l'ologrammaticità spiega perché l'educazione alla Convivenza civile si basa sul riconoscimento della coscienza etica e morale personale in tutti i campi di azione dell'esperienza umana, siano essi legati ai comportamenti pubblici o a quelli privati, a quelli ambientali, igienici, alimentari, affettivo-sessuali, ecc., come del resto esemplificato negli «allegati pedagogici» ai decreti attuativi della L. 53/03. Essi mostrano il legame inscindibile fra educazione alla Convivenza civile, esercizio dell'etica e della morale personali, ed esercizio dell'etica e della morale comunitarie:

L'educazione alla convivenza civile non c'è se non dentro costumi, pratiche sociali e personali, comportamenti che sono "effettivamente buoni e non cattivi per sé e per gli altri" e, nel contempo, dentro una riflessione critica e consapevole di questi costumi morali, personali e sociali, tali da sceglierli in libertà e legittimarli come "buoni e giusti"¹⁰⁸.

Non basta solamente comportarsi bene per mettere in pratica una buona Convivenza civile, ma occorre, nel contempo, pensare e volere le buone azioni in autonomia, libertà e responsabilità, mostrando di saper giustificare le proprie scelte *erga omnes*, impiegando il *lógos* pubblico¹⁰⁹.

La radice antropologica si coniuga con quella etica e con quella assiologica

L'illustrazione delle tre dimensioni del principio di ologrammaticità consente di chiarire come il paradigma dell'educazione alla Convivenza civile si collochi all'interno di una cornice storico-culturale, epistemologica e pedagogica che trova il suo fulcro nel costrutto di «persona umana», da intendersi quale concetto ironico («che vela-svela»), in grado di trasmettere:

[...] significati che esprimono soltanto un modo filosofico, epistemologico, scientifico e storico di considerare l'uomo e il suo mondo che appare, almeno in pedagogia, più ricco e complesso, per questo forse maggiormente convincente, di quello ormai caratterizzato dalle dominanti referenze naturalizzate che accompagnano il termine "uomo"¹¹⁰.

Dire persona significa dire «qualcuno» e non «qualcosa»¹¹¹, cioè fare riferimento ad un «chi» nella pluralità e nell'integralità dei suoi aspetti empirico-naturalistici, spirituali, morali, psicologici, sociali, culturali, religiosi, ecc. che lo rendono unico ed irripetibile. Le radici del termine «persona umana» affondano nei postulati ebraico-cristiani dell'unicità dell'identità personale, dell'amore

¹⁰⁸ G. Bertagna, *Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile*, in «Annali dell'Istruzione», cit., p. XIV.

¹⁰⁹ Sul tema dell'esercizio del *lógos* per dare ragione pubblica del proprio agire si rimanda a: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 119-133.

¹¹⁰ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Id. (a c. di), *Scienze della persona, perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, p. 35.

¹¹¹ Cfr. R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza fra "qualcosa" e "qualcuno"*, [1996], tr. it. (a c. di) L. Allodi, Laterza, Bari 2005.

relazionale, della libertà, dell'imputabilità e della responsabilità personali, della simbolicità¹¹². Ne consegue che un percorso educativo improntato al paradigma dell'educazione alla Convivenza civile dovrebbe mettere al centro la persona¹¹³ incrociando l'«essere che si è» (livello empirico) con l'«essere che si vorrebbe/dovrebbe essere» (livello meta-empirico), tenendo conto, in questo modo, della «duplice configurazione del problema educativo» nella sua realtà meccanica e in quella teleologica¹¹⁴. Un percorso di questo tipo presenta anche un respiro di carattere internazionale, poiché si colloca appieno all'interno di quella *paideia* dalle radici classico-giudaico-cristiane, che l'Europa ha consegnato all'umanità «come migliore uminarsi educativo di tutti gli uomini»¹¹⁵.

A partire da un fondamento antropologico di carattere personalistico, l'educazione alla Convivenza civile mostra di racchiudere in sé l'interconnessione fra logica, etica e morale; essa avverte che «la scaturigine dell'umanità e del suo modo di declinarsi come società e cultura nel tempo e nello spazio» è una dimensione etico-morale che afferisce alla singola persona. Il *quid* dell'educazione alla Convivenza civile consisterebbe, perciò, 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, ecc..¹¹⁶.

Si tratta, nel pensiero di Giuseppe Bertagna, della capacità più elevata dell'essere umano, poiché gli consente non solo di conoscere, fare e agire bene, ma anche di trovare le ragioni che giustifichino questo conoscere, fare e agire bene, distinguendo «ciò che si deve conoscere, fare e agire» da «ciò che non si deve conoscere, fare e agire» e perché¹¹⁷.

Nel nucleo di questo nodo nevralgico dell'educazione alla Convivenza civile può innestarsi una riflessione pedagogica, la cui giustificazione risiede nella consapevolezza che il percorso per accedere alla «cogenza assoluta del dovere educativo e pedagogico» si estende sul terreno della razionalità pratica, o *phronesis*, grazie alla quale si riconosce che:

ciascun essere umano sente, nella libertà, che è proprio suo dovere categorico voler bene, amare, far crescere ed espandere un altro essere umano. Inoltre,

¹¹² G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Id. (a c. di), *Scienze della persona, perché?*, cit., pp. 51-74.

¹¹³ Per approfondimenti, si veda: G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2009.

¹¹⁴ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, [1913], vol. 1, Le Lettere, Firenze 2003, p. 116.

¹¹⁵ G. Bertagna, *La dimensione europea e internazionale nei documenti della riforma della scuola italiana*, in S. Chistolini (a c. di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Studi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006, p. 190.

¹¹⁶ G. Bertagna, *Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile*, in «Annali dell'Istruzione», cit., p. XV.

¹¹⁷ Ivi, p. XVI.

perché solo da questo sentimento del dovere non condizionato ricava il riconoscimento del diritto di ciascuno ad essere educato, cioè amato e cresciuto, secondo la propria natura originale e specifica¹¹⁸.

Tale sentimento del dovere rappresenta la fondazione assiologica della pedagogia come teoria e pratica dell'educazione, poiché essa, partendo dall'«imperativo etico personale del voler bene», prende in considerazione le modalità con cui tale dovere si esplica nella pratica, riflettendo teoreticamente su di esso.

La medesima fondazione assiologica è presente anche nell'educazione alla Convivenza civile, che esalta la centralità della ragion pratica umana in quanto «ragione della libertà dell'uomo» e condizione di senso per l'esercizio delle altre forme di ragione (teoretica e tecnica).

E' nella libertà [...] che l'ontologia diviene assiologia: l'essere delle cose è assunto a fine delle nostre azioni volontarie. È nella libertà [...] che ci si interroga sul dovere del fine o dei fini ipotizzati dalla razionalità tecnica e tanto più sul dovere dei mezzi che la stessa razionalità tecnica impone come assoluti per realizzare i fini (ipotetici) prescelti¹¹⁹

Per questo motivo, l'educazione alla Convivenza civile si presenta come occasione per la promozione della «buona educazione», con la duplice finalità di far sviluppare la *phronesis* aristotelica, o «agire bene in situazione»¹²⁰, e di garantire la massima realizzazione della *physis* umana nella competenza personale, in quanto processo di trasformazione della *dunamis* in *energeia*¹²¹ ed espressione dell'essenza stessa della persona in quanto *exemplum* e non *exemplar*¹²². L'educazione alla Convivenza civile, lungo questo crinale, interpella la natura epistemologica della pedagogia in quanto scienza «pratico poetica», che non si esaurisce nel «descrittivo» e nel «recensivo, anche se teoreticamente legittimato». La pedagogia, infatti, esiste:

[...] se passa dal riconoscimento di ciò che c'è, delle dinamiche che sarebbero in atto e che nessuno può negare alla elaborazione dei processi reali, non velleitari o predicatori, con i quali transitare dall'essere al dover essere: da ciò che c'è a ciò che sarebbe bene ci fosse, e perché. Nel nostro caso dalla teoria e dalla pratica della «cittadinanza» che esiste alla teoria e alla pratica della «cittadinanza» che ci dovrà essere per essere «buona cittadinanza». Senza questa competenza la pedagogia è una passione inutile, una disciplina vuota che può servire per mantenere le cattedre, ma che tradirebbe se stessa, la propria natura e la propria storia¹²³.

¹¹⁸ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1-4, a. LXIV, 2009, p. 25.

¹¹⁹ Ivi, p. 33.

¹²⁰ Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.

¹²¹ E. Berti, *Alla radici del concetto di "capacità": la dunamis di Aristotele*, in «Nuova Secondaria», n. 7, a. XXV, 2008, pp. 24-30.

¹²² G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in «Studium educationis», vol. 2, n. 3, ottobre 2009, pp. 137-155.

¹²³ G. Bertagna, *Cittadinanza e trasformazioni sociali*, in M. Corsi (a c. di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Bari 2011, p. 345.

La Convivenza civile e il rapporto fra cittadino e Stato: il primato della persona nella costruzione della *societas*.

L'educazione alla Convivenza civile apre scenari di riflessione anche sul piano della filosofia politica e giuridica, in particolare riguardo al rapporto fra cittadino e Stato, nei seguenti termini:

prima si è "persone" e poi "cittadini", oppure per essere "persone" è necessario essere "cittadini"? Gli uomini "con-vivono", stanno, vivono e cooperano insieme cioè, per natura e, proprio per questo, creano, fra le altre "formazioni sociali", anche le città, con le loro leggi, oppure sono le città, e le loro leggi che permettono agli uomini di "convivere" e di cooperare per dare origine alle "formazioni sociali" di cui hanno bisogno? Prima va dunque impostata un'educazione alla "con-vivenza" tra persone e solo poi, sulla base di questa, un'educazione alla cittadinanza, oppure sono le leggi della città, la legge delle leggi, la Costituzione, e poi le leggi ordinarie che sono deliberate sulla base delle norme parlamentari a dare metodo e sostanza alla "convivenza" tra le persone?¹²⁴.

Con tali interrogativi Giuseppe Bertagna mostra come il dibattito sul tema dell'educazione alla Convivenza civile, sviluppatosi nel quinquennio 2001-2006, possa essere riletto alla luce della più ampia questione del rapporto fra cittadino e Stato, a partire da due paradigmi di filosofia politica e giuridica diametralmente opposti. Da un lato, vi è la prospettiva hobbesiana, presente inizialmente nel *De Cive* e poi nel *Leviatano*, secondo la quale il popolo nasce nel momento in cui la moltitudine, costituita da tanti *homo homini lupus*, conclude un *pactum subiectionis* alla volontà di un uomo (il re) o della maggioranza (il parlamento repubblicano). Al di fuori dello stato civile nato in seguito alla sottomissione alla legge dello Stato (o Leviatano) non vi sarebbero né *demos*, né convivenza civile, né cittadinanza, ma solamente una moltitudine dissoluta che vive nella reciproca bestialità sociale. Nel processo di identificazione del re e del popolo nella volontà della legge, Bertagna individua la radice ideologica che avrebbe dato vita allo Stato nazionale moderno.

L'altra prospettiva, opposta a quella hobbesiana, è rinvenibile in una tradizione plurisecolare che da Aristotele, passando attraverso il tomismo, il liberalismo scozzese e Toqueville, ha visto in Italia i teorici dell'economia sociale come Genovesi, Verri, Romagnosi, Beccaria e Cattaneo, ma anche Rosmini e successivamente Sturzo, sottolineare il primato della fiducia, della prudenza personale e dell'assistenza reciproca alla base della nascita dello Stato. Quest'ultimo, come dichiarato nel testo della Costituzione formale del 1948, non si identifica con la Repubblica, ma è una delle sue componenti, al pari di tutte quelle altre formazioni sociali espressione dello sviluppo delle persone che le costituiscono, secondo il principio di sussidiarietà.

Sulla scorta di queste premesse, per Giuseppe Bertagna¹²⁵ il paradigma dell'educazione alla Convivenza civile non può collocarsi nella cornice di una

¹²⁴ G. Bertagna, *Scuola della convivenza civile o della cittadinanza?*, in «Nuova Secondaria», n. 2, a. XXVI, 2008, p. 15.

¹²⁵ Sul tema si rimanda a: G. Bertagna, *Stato e convivenza civile*, intervista concessa a M. Ferracuti, in «Il Nodo. Scuole in rete», n. 25, a. VIII, 15 maggio 2004, pp. 16-19. L'autore ha sviluppato con maggiore sistematicità queste idee in: Id., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 20-64.

«concezione centralista, gerarchico-burocratica e autoritativa dello Stato», bensì in una concezione «orizzontale social-sussidiaria», ove viene riconosciuto il primato del protagonismo educativo espresso dall'agire autonomo e responsabile delle varie componenti sociali, famiglie *in primis*. Non si può parlare di educazione alla Convivenza civile in uno stato come il Leviatano pensato da Hobbes, ma nemmeno lo si può fare all'interno di una prospettiva statale in cui si presume di poter conciliare l'educazione dell'uomo con l'educazione del cittadino sulla base di ideali ispirati a forme di «irenismo». Quest'ultima possibilità, che trova spazio nelle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*¹²⁶ (2007), presenta secondo Bertagna una «dimensione mistificatoria», che emerge riprendendo quanto illustrato da Rousseau nel primo libro dell'*Emilio* (1762) a proposito del fatto che bisogna scegliere se «fare l'uomo» o «fare il cittadino», poiché non si può fare allo stesso tempo l'uno e l'altro.

Chi mai, infatti, se la sentirebbe di asserire che l'uomo compiuto sarebbe riducibile soltanto all'immagine dell'uomo che risultasse dalle leggi stabilite nella e dalla città? Chi mai, per esempio, se la sentirebbe di sostenere che per educare bene un bambino bisognerebbe seguire le *Indicazioni per il curriculum* emanate dal Ministero, quasi che queste fossero la condizione della buona educazione infantile, invece che esserne, se mai fossero davvero «buone», il prodotto?¹²⁷.

A partire da tali interrogativi¹²⁸, Giuseppe Bertagna ritiene che la posta in gioco nella proposta di sostituire l'educazione alla Convivenza civile (L. 53/03) con l'educazione alla cittadinanza e alla Costituzione (L. 169/08) non è una mera «questione di lana caprina», innanzitutto perché l'educazione non si esaurisce nei dispositivi legislativi, costituzionali ed ordinari. Questa constatazione pone di fronte al problema di comprendere se e in che termini la naturale «convivenza fra gli uomini» crei la civiltà e le regole del vivere negli Stati, o se, invece, la «buona convivenza civile» è il prodotto della conoscenza e dell'applicazione delle regole della buona cittadinanza e dei principi della Costituzione. Per suffragare la sua posizione a favore della prima ipotesi, Bertagna¹²⁹ riprende il pensiero di Jürgen Habermas, «patriota costituzionale», che non si esime dal riconoscere il bisogno dello Stato democratico di nutrirsi di premesse etiche, antropologiche e normative provenienti dagli ambiti della religione, dell'etica, della filosofia e dell'antropologia, che non sono il risultato dell'azione dello Stato, ma ne sono il terreno di coltura.

Un ulteriore elemento critico a sostegno della sua posizione viene individuato da Bertagna nella distinzione fra comunità (*gemeinschaft*) e società (*gesellschaft*) proposta nel 1887 dal sociologo tedesco Ferdinand Tönnies¹³⁰. La

¹²⁶ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, 2007, pp. 18-20, 43-44.

¹²⁷ G. Bertagna, *Scuola della convivenza civile o della cittadinanza?*, in «Nuova Secondaria», cit., p. 15.

¹²⁸ Sul tema si veda il più ampio: G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 346-352.

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ Cfr. G. Bertagna, *Per una teoria della comunità educante*, in AA.VV., *Costruire la comunità educante*, CSSC, X rapporto, Editrice La Scuola, Brescia 2008, pp. 13-45; Id., *Autonomia*.

comunità, in quanto *cum munus*, nasce da un dono ricevuto e comune, ma non scelto dalle persone che le appartengono e che vi partecipano «gettate» in essa in senso heideggeriano. La società, invece, in quanto *societas*, nasce da una scelta volontaria, razionale, libera e contrattuale. Tale consapevolezza era presente anche nel pensiero dei padri costituenti, quando introdussero nel testo della Costituzione formale l'espressione «formazione sociale», per indicare una *societas* (naturale nel caso della famiglia) originata da persone che hanno scelto liberamente di stare insieme. Questo tipo di consapevolezza Bertagna vorrebbe che fosse fatta propria anche da tutti coloro che vivono la scuola, trasformandola da «comunità scolastica» a «società scolastica», ove ciascun membro riconosce non solo di appartenere ad essa in quanto vi è stato «gettato», ma in quanto riconosce liberamente e autonomamente che quella scuola, con quegli studenti e quei docenti, è quella che in ogni caso continuerebbe a scegliere perché rappresenta uno spazio di crescita e realizzazione di sé e degli altri. Si tratta di una concezione «diametralmente opposta»¹³¹ a quanto riferito nel *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, in cui si dichiara che:

trovarsi a vivere in una società complessa e sovente disorientata, anche nella micro società scolastica, in cui ci si trova di fatto riuniti per ragioni varie, e impegnarsi a farne *una vera comunità di vita e di lavoro*, significa maturare la capacità di cercare e di dare un senso all'esistenza e alla convivenza e di elaborare dialetticamente i costrutti dell'identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione¹³².

Se questi sono i problemi posti in gioco dal confronto con l'educazione alla cittadinanza, altri ne vengono aperti dal confronto fra l'educazione alla Convivenza civile e l'educazione civica, poiché ci si pone di fronte al fatto che non basta sapersi comportare bene all'interno di uno spazio civile pubblico, ma è altrettanto importante comportarsi bene, cioè praticare il «buon comportamento come bene comune pubblico» nello spazio privato. Bertagna cita, a tal proposito, alcuni ambiti di riferimento presenti negli «allegati pedagogici» ai decreti attuativi della L. 53/03, come la partecipazione politica e lo sviluppo di una coscienza politica, il rispetto delle norme del codice stradale, la salvaguardia dell'ambiente, la cura della propria salute e della propria alimentazione, l'attenzione ad aspetti e comportamenti legati alla sfera affettivo-sessuale:

Nel concetto di *Convivenza civile* si afferma con molta più forza che nelle altre due tradizionali espressioni il principio secondo il quale far bene a se stessi, ed agire bene in città, per la strada, nell'ambiente in cui si vive, per la propria salute,

Storia, bilancio e rilancio di un'idea, cit., pp. 53-64; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 9-11.

¹³¹ Cfr. G. Bertagna, *Costituzione, comunità e società*, in «Nuova Secondaria», n. 8, a. XXVI, 2009, pp. 14-15.

¹³² Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, prot. n. AOODGOS 2079 del 4 marzo 2009, p. 13.

nell'espressione affettiva è anche, sempre, far bene agli altri e contribuire all'agire bene di tutti, e viceversa¹³³.

L'educazione alla Convivenza civile rappresenterebbe, in sintesi, un'occasione pedagogica e culturale da non perdere, per il definitivo superamento della modalità tradizionale di intendere l'educazione alla cittadinanza e l'educazione civica. Fra i suoi caratteri innovativi va ricordato il legame con la modifica del Titolo V parte II della Costituzione, avvenuta con la L. 03/01, che ha reso necessario progettare un sistema educativo nazionale di istruzione e formazione improntato ai principi di sussidiarietà, equità, solidarietà e responsabilità¹³⁴. Dal punto di vista dell'educazione alla Convivenza civile, questo assunto fa rilevare l'importanza di cooperare con la famiglia e con le altre formazioni sociali e con gli enti territoriali e locali per dare risposte al *deficit* culturale (di buona educazione, di rispetto di sé e degli altri, dell'ambiente, di attenzione per la salute e per il bene comune) e fronteggiare le crescenti difficoltà delle famiglie nel mantenere un proprio ruolo etico-educativo e culturale-educativo. In questo senso, si spiega perché l'educazione alla Convivenza civile rappresenta un valore aggiunto per le relazioni educative a casa, a scuola e nell'extrascuola, in quanto educazione della persona umana nella sua integralità.

¹³³ G. Bertagna, *Stato e convivenza civile*, intervista concessa a M. Ferracuti, in «Il Nodo. Scuole in rete», cit., p. 23. Sulla differenza fra educazione alla Convivenza Civile e Cittadinanza e Costituzione si rimanda ai già menzionati: G. Bertagna, *Scuola della convivenza o della cittadinanza?*, in «Nuova Secondaria», cit., p. 15; Id., *Costituzione, comunità e società: la prospettiva pedagogica*, in «Nuova Secondaria», cit., pp. 14-15; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 346-352.

¹³⁴ Cfr. G. Bertagna, *Repubblica, formazioni sociali e autonomia delle scuole*, in AA.VV., *Educare tra scuola e formazioni sociali*, XLIX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2011, pp. 145-160.

Percorsi smarriti. La frantumazione del paradigma di Cittadinanza e Costituzione

Francesco Paolo Calvaruso Ph.D.

Modelli di Formazione: analisi teorica e comparazione
Università della Calabria

Abstract

The article discusses the relationship between school and civic education of students by examining the path which has changed the teaching "Cittadinanza e Costituzione", as originally conceived. The economic and financial tensions and political issues that currently cross Italy, coupled with the lack of sense of the State, stand out as factors also could harm the national civic feeling. These teaching notes, therefore, intend to act as an occasion for reflection on the possibility of making the school a real laboratory of citizenship, based on a sense of belonging and importance on education due to our Constitution.

*La scuola pubblica è espressione di unità,
di coesione, di uguaglianza civica*
Pietro Calamandrei, 1950

La sfida sulle forme del senso civico

In un'epoca in cui nulla appare ormai rientrare nel tempio dell'autenticamente condiviso, la proposta di fare della Scuola il volano della formazione civica anche tramite lo studio dei valori promananti dalla Costituzione suscita aspre forme di resistenza, legittime quanto non sempre condivisibili. La sfida per fare dell'Italia un Paese più civicamente coeso è davvero ardua. Gli avversari sono numerosi, hanno schiere sparse un po' ovunque e le loro argomentazioni spaziano da un capo all'altro di un complicato e trasversale asse post-ideologico. Tutti uniti, questi combattenti della polemica, di fatto nell'ostacolare qualsivoglia prospettiva di architettura civica intenzionale. Alcuni, scandalizzati, alzano la voce contro presunti propugnatori del catechismo di Stato¹³⁵. Costoro trascurano un particolare, ovvero che il disegno originario che ha condotto all'ideazione dell'insegnamento Cittadinanza e Costituzione (C&C) non nasce affatto per gettare un'aura numinosa sulla Carta costituzionale, bensì per dotare gli studenti di uno degli strumenti migliori per crescere come cittadini consapevoli e responsabili dei propri diritti e doveri. A tanti questa stessa specifica parrà anch'essa 'predica' partigiana, da parrochiani del politicamente corretto. Si sbagliano. Non si tratta dell'ennesima scelta di schieramento. Il punto è che l'Italia è minacciata dal rischio di non riconoscersi più. Soffre, più di quanto non abbia già fatto, per una sorta di carenza di identità civica. È

¹³⁵ Cfr. E. Galli della Loggia, *Scuola. Così la democrazia diventa catechismo*, in «Corriere della Sera», 8/11/2009, pp. 28-29; D. Fertilio, *L'ora di Costituzione che divide*, in «Corriere della Sera», 9/11/2009, p. 27; S. Tamaro, *La Costituzione più bella è quella scritta nel cuore*, in «Corriere della Sera», 18/11/2009, p. 38.

indubbio, infatti, che l'enorme debito pubblico accumulato (generato da un insieme complesso di più fattori socio-politici ed economico-finanziari), cui si sta cercando di porre i dovuti rimedi con seri sacrifici, non sia solo il frutto di scelte scellerate di chi ha gestito la cosa pubblica negli ultimi decenni, ma piuttosto un fenomeno ingenerato dal malcostume diffuso, dall'essere stati cittadini sbadati, facili alla delega, lesti a reclamar diritti e sempre pronti a rimettere a terzi l'onere dei doveri. Lo squilibrio civico è indiscutibile e la cronica debolezza dell'etica pubblica è ormai sotto gli occhi di tutti. Le persone più in là con gli anni si accusano vicendevolmente e molti fra i più giovani, in preda a sfiducia e disinteresse, vagano ormai senza alcun punto di riferimento. La politica non gode quasi di alcun credito in questa fase storica. Il numero dei votanti è sempre più in calo, il malcontento generalizzato, le spinte centrifughe sono ormai di moda e lasciano fiorire qua e là localismi infruttuosi e miopi. I bulli e le tante storture quotidiane dentro e fuori le scuole di tutto il Paese hanno spinto pedagogisti, famiglie e associazioni a dichiarare lo stato di emergenza educativa ormai raggiunto. Il 150° dell'Unità nazionale ha trovato giustamente ampi consensi nei cittadini, ad ogni latitudine¹³⁶. L'Italia, come titola l'ultimo libro che raccoglie gli interventi del Capo dello Stato resta *Una e indivisibile*.¹³⁷ Qualcosa, però, non va. Ci aggiriamo sull'orlo di un tracollo, che non è solo finanziario. Il sorriso dell'aurora civica è però ancora ridestabile. Quale, allora, il compito della Scuola in questo scenario affatto sereno per l'Italia? L'istituzione scolastica ha sì primariamente il dovere di offrire a tutti l'istruzione, le basi della cultura, deve preparare i giovani per affrontare al meglio il loro futuro in quanto persone e lavoratori (intellettuali o manuali), ma non può e non deve cedere alle tante sirene di un certo mercantismo, che non è altro che «la versione degenerata del liberismo»¹³⁸. È proprio dando ascolto a taluni imbonitori del disimpegno, animati da un mal interpretato spirito del 'lasciar fare', che la Scuola ha lentamente abbandonato il suo ruolo di luogo di formazione civile. La Scuola pubblica non può e non deve esimersi dal formare cittadini, la cui cifra paradigmatica riposa nella nostra Costituzione. Ciò non significa inculcarne i valori sottostanti con la perentorietà di una valutazione tramite una disciplina specifica, ma garantire a tutti gli alunni l'opportunità di *conoscere* e *vivere* la Carta costituzionale come uno scrigno, nel quale rinvenire insieme ai docenti un'autentica dote di civismo. Non esistono costituzioni intangibili e imm modificabili; su questo è facile convenire. Pensarlo sarebbe una prova d'ingenuità storico-politica, di immaturità democratica. Misconoscere e lasciare che i passaggi più luminosi della legge fondamentale dello Stato passino inosservati fra le competenze acquisibili dai nostri alunni, però, è semplicemente errato. La Costituzione nasce in un particolare momento storico, ha una sua genitura ben precisa. Ma non basta. L'Italia ha bisogno di riannodare le fila della sua identità civica, anche tramite una più incisiva

¹³⁶ Cfr. G. Sabbatucci, *La felice sintesi dei 150 anni di unità*, in «Il Messaggero», 23/11/2011, pp. 1/22. Lo storico contemporaneista sottolinea nel suo intervento come tale ricorrenza civica sia stata capace di suscitare «una grande partecipazione popolare (forse la più ampia e diffusa, nel suo genere, dell'intera storia repubblicana)».

¹³⁷ Cfr. G. Napolitano, *Una e indivisibile. Riflessioni sui 150 anni della nostra Italia*, Rizzoli, Milano 2011. Per un commento cfr. S. Romano, *Buongiorno Italia, così giovane dopo i suoi primi 150 anni*, in «Corriere della Sera», 23/11/2011, pp. 42-43.

¹³⁸ Cfr. G. Tremonti, *La paura e la speranza*, Mondadori, Milano 2008, p. 19.

conoscenza dello spirito che attraversa gli articoli che danno corpo alla Lex suprema. La lotta, però, è ardua. Lo scollamento e l'apatia diffusa, l'indifferenza di tanti e la difesa ad oltranza dell'orticello privato, l'offuscamento dello stesso concetto di autorità (di cui, ad onor del vero, molti politici di ogni schieramento hanno serie responsabilità), rendono la via di chi intende porre qualche rimedio quasi impraticabile. È un percorso accidentato, insicuro; ma il bene della Nazione esorta ad andare avanti. Un esempio concreto del darsi da fare è parso a molti l'ideazione dell'insegnamento C&C. Quella che la riguarda è una storia recente, che ben s'incasella nel complesso mosaico di un'Italia da qualche anno in affanno. Una buona proposta, coronata ai suoi primi passi da diffusi consensi, ma che ha progressivamente coagulato intorno a sé molte opposizioni. Cos'è accaduto?

Inserire nei curricoli scolastici una nuova disciplina non è certamente una cosa da poco. In Italia sono già molte le materie d'insegnamento, più di quanto ve ne siano in altre Nazioni, i cui risultati OCSE sono però migliori dei nostri. Introdurre C&C è stata una sfida, necessaria. Allo stato dell'arte però si registrano molti interventi sulla questione in parola, in gran parte sfavorevoli alla nascita di un insegnamento a sé stante. La pressione mediatica, politica e accademica è stata talmente efficace da riuscire di fatto a scardinare l'innovazione del paradigma civico che si era cercato di promuovere. Sotto assedio è la pedagogia, che viene additata al pubblico ludibrio per il suo cipiglio cattedratico e verboso. Tutti a parlar di Scuola e programmi, curricoli, disciplina, modi e tempi. Chiunque ha voce in capitolo, ma non chi si spende professionalmente per essa. La verità è che il sisma che da sempre scuote le fondamenta dell'identità epistemologica della pedagogia, da tempo sfigurata da crepe marcate, si è riversato con tutta la sua veemenza su di un'idea che fiorisce al suo interno: fare della sottovalutata educazione civica un insegnamento in grado di formare i cittadini ad una dimensione civica più responsabile, consapevole e attiva. Qualcuno dirà che non è tanto questo che si è obiettato, bensì l'idea di sostenere una sorta di super-disciplina dai forti connotati civico-etici. L'obiezione principale è che tutte le discipline concorrono alla formazione civica, nessuna esclusa. A scuola, sottolineano costoro, si va per essere istruiti; ed è tramite lo studio delle varie discipline che s'imparano i valori, compresi quelli civici. Non c'è dunque alcun bisogno di un insegnamento *ad hoc* che faccia di ciascun allievo una sorta di chierichetto civico con tanto di 'bibbia laica'. Pur convenendo con il principio che una Scuola autenticamente democratica e liberale, laica ed aperta a tutti, non possa avere verità da infondere che non siano riconducibili ai saperi che impartisce, non appare per nulla condivisibile il principio secondo cui non possa esserci un sovrappiù di competenza civica da poter insegnare ai ragazzi. Ciò che fa difetto nella situazione odierna non sono i saperi; caso mai viviamo una fase in cui la complessità raggiunta nel nostro sistema istruttivo e formativo (italiano ed europeo) registra un eccesso di questi, che andrebbero sfoltiti nonché rivisti nei contenuti oltre che nei metodi didattici. Resta inoppugnabile, invece, che agli alunni manca una preparazione e una sensibilizzazione in campo civico-politico. Questo dovrebbe essere uno dei motivi su cui tutti dovremmo poter convergere, ma non è così. È la paura di discutere con loro di politica, di Istituzioni e democrazia che frena ogni slancio in questa direzione. Ciò che molti pare non

comprendano è che sono proprio i più giovani che desidererebbero più spazio per l'attualità nel loro piano di studi, che si traduce in un *plus* d'insegnamento civico. Il che vorrebbe dire più dibattiti ed incontri con chi s'impegna giornalmente per la gestione del bene comune. Una corretta combinazione di esempi, esperienze e conoscenza in campo civico non può che suscitare negli studenti un maggior senso di apertura al pubblico, alla comunità. Le tante professioni di coinvolgimento nel gioco democratico restano confinate nell'ampio deserto delle buone intenzioni se non si fanno seguire nei fatti simili legittime aspirazioni di crescita civica. C&C, nelle sue fogge autonome così come proposte inizialmente, avrebbe potuto garantire agli alunni un'ora preziosa di approfondimento su temi interessanti e delicati, contribuendo a implementare il loro senso di appartenenza alla cosa pubblica. Tutto ciò semplicemente non è avvenuto; il paradigma civico dell'educazione costituzionale si è arrestato, o quanto meno diluito in una sorta di 'compromesso pedagogico' che ha riposto tale insegnamento di fatto in secondo piano. I frantumi sono sotto gli occhi di tutti e lo *spread* fra il senso civico dei più giovani e le sorti dell'Italia pare allargarsi sempre di più. La crisi è in atto.

La comunità assediata in una società assetata di civismo

Il concetto di paradigma rimanda all'idea del modello, del progetto o dell'esempio. In campo epistemologico, limitandoci alla storia del pensiero contemporaneo, l'idea corre subito al contributo scientifico di Thomas Kuhn, il quale dà due accezioni del termine paradigma. La prima è intesa come 'matrice disciplinare' propria di una comunità di studiosi (si veda il poscritto del 1969 al suo *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*¹³⁹), l'altra come 'esemplare', ovvero sia come una delle concrete soluzioni dei problemi che fanno parte della 'matrice disciplinare' di una data comunità scientifica (teoria esposta con più incisività nel suo *La tensione essenziale*). Scrive l'epistemologo statunitense: «Da un lato, esso rappresenta l'intera costellazione di credenze, valori, tecniche, e così via, condivise dai membri di una data comunità. Dall'altro, esso denota una sorta di elemento di quella costellazione, le concrete soluzioni-di-rompicapo che, usate come modelli o come esempi, possono sostituire regole esplicite come base per la soluzione di rimanenti rompicapo della scienza normale»¹⁴⁰. Il primo significato è dunque più sociologico, mentre nella seconda accezione si tratta di *risultati passati esemplari*, il che connota quest'ultima accezione come più filosofica. Un paradigma, quindi, «è ciò che viene condiviso dai membri di una comunità scientifica, e, inversamente, una comunità scientifica consiste di coloro che condividono un certo paradigma»¹⁴¹. Appare chiaro, dunque, soprattutto nella prima curvatura, come il consenso della comunità intorno al paradigma risulti prioritario. Se il disaccordo nella comunità è esasperato esso vacilla, rischia di disperdersi vanificando sforzi e proposte. Il paradigma condiviso, invece, una volta individuato, coagula, determina una condizione di prossimità di prospettive per un insieme di studiosi che si

¹³⁹ T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, A. Mondadori, Milano 1962, pp. 375-621.

¹⁴⁰ Ivi, p. 582.

¹⁴¹ Ivi, p. 583.

occupano della stessa porzione di realtà, che forti di ciò fanno squadra, seppur criticamente. Deve però pur sempre esserci un *quid* unificante, condiviso, un qualcosa di proprium per il sapere che si occupa di un determinato problema. «Una comunità scientifica – scrive Kuhn – consiste, secondo questa accezione, di coloro che praticano una specializzazione scientifica. In una misura che non ha riscontri in altri campi, costoro hanno ricevuto educazione e addestramento simili; nel corso della loro formazione hanno assimilato la medesima letteratura tecnica e ne hanno tratte in gran parte le medesime lezioni. Di solito i confini di tale letteratura codificata segnano i limiti di un campo di ricerca scientifica, e ciascuna comunità solitamente ha un suo proprio campo di ricerca»¹⁴². Il paradigma, in sostanza, è una costellazione di credenze condivise da un gruppo. Poco oltre è sempre lo stesso filosofo della scienza ad aggiungere che «sebbene i valori vengano largamente condivisi dagli scienziati e sebbene la credenza in essi sia profondamente sentita e sia costitutiva della scienza, l'applicazione dei valori subisce spesso in misura considerevole l'influsso delle caratteristiche della personalità e della biografia individuale che differenziano i membri del gruppo»¹⁴³. La traduzione nelle pratiche resta, dunque, il banco di prova di queste credenze condivise. Le argomentazioni dello studioso americano, qui solo appena riportate, seppur riferite al campo delle scienze naturali, aprono in ogni caso uno squarcio interpretativo sulle scienze umane, lasciando comprendere il perché della fragilità del paradigma di C&C.

Quest'insegnamento nasce da una proposta di un noto ed esperto pedagogo come Luciano Corradini, che per anni si è speso indefessamente per dar corpo a questo progetto di formazione civica in sede scolastica¹⁴⁴. Il settore scientifico disciplinare, quindi, entro cui vede la luce l'idea di C&C è squisitamente pedagogico. Ma non sono tempi facili per questa disciplina quelli che attraversiamo. Valga come esempio l'attacco di un sociologo come Alberoni, che sulle colonne del più prestigioso foglio nazionale scrive nel novembre 2009 che negli ultimi quattro decenni «i pedagogisti hanno quasi distrutto le basi del pensiero razionale e i fondamenti della nostra civiltà»¹⁴⁵. Quest'attacco, al di là della specificità (il ripristino auspicato del senso della storia e della grammatica) è la cifra di un clima di diffusa sfiducia nei confronti di questa disciplina. A dir il vero, però, non è da Alberoni che la questione si pone¹⁴⁶. La pedagogia, infatti, vive sempre al limite, continuamente sconfessata, aspramente criticata di scivolare nel verbalismo o peggio nella pedanteria. È un sapere inquieto e costantemente sotto assedio. È evidente come la pedagogia paghi a caro prezzo l'essersi voluta scrollare di dosso la stretta parentela con la filosofia, seppur con la legittima aspirazione a diventar

¹⁴² Ivi, p. 584.

¹⁴³ Ivi, p. 594.

¹⁴⁴ Cfr. S. Chistolini (a c. di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006. Per l'appendice bio-bibliografica, aggiornata al 2005; ib., pp. 343-363.

¹⁴⁵ F. Alberoni, *Studiare le date a scuola fa capire l'identità del Paese*, in *Corriere della Sera*, 2/11/2009, p. 1.

¹⁴⁶ Cfr. M. Agosti, *Esiste la pedagogia?*, in «Supplemento pedagogico», 26, 1941, pp. 193-200; M. Casotti, *Esiste la pedagogia?*, La Scuola, Brescia 1953; A. Granese, *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, in «Scuola e città», 7, 1986, pp. 273-286. È una domanda per certi versi salutare, ma che palesa un bisogno costante di scrutarsi allo specchio.

autonoma. Le sue germinazioni, come C&C, soffrono alla radice di questa difficile genitura. Nelle parole di Kuhn abbiamo potuto notare come ci sia l'esigenza di una comunità scientifica che condivida i fondamenti, dei punti fermi, dei modelli, degli esempi. Egli parla, anzi, di matrici disciplinari. La pedagogia, però, è stata sempre attraversata da forti fibrillazioni al suo interno e ha dovuto proteggersi da costanti attacchi esogeni. Non c'è da stupirsi pertanto se l'idea pedagogicamente ottimistica e intenzionale di cambiare le cose, di favorire taluni processi di formazione civica tramite la definizione di uno specifico insegnamento abbia suscitato così numerose reazioni, che di fatto sono riuscite a depotenziare l'intrinseca carica innovativa di C&C.

Se il paradigma civico in Italia, in questa fase storica soprattutto, non è ampiamente condiviso, se la stessa comunità scientifico-pedagogica è assediata e poco coesa, non riesce poi così difficile comprendere le ragioni della frantumazione cui accenna il filo conduttore di queste note. Si tratta, però, di un'occasione mancata, di un passo indietro, perché così facendo, le nuove generazioni continueranno a non essere formate intenzionalmente nel solco del civismo¹⁴⁷, ma perseguiranno nel camminare sprovvisti della consapevolezza dell'importanza della mappa civica e delle competenze atte a decifrarne il senso. A che giova, allora, lamentarsi che il comportamento degli studenti non sempre è in linea con le aspettative dei più grandi? Che educatori siamo se non sappiamo nemmeno dare prova di convergenza su di un pilastro civico come lo studio sistematico, autonomo e valutabile degli assunti di base della nostra Costituzione? Il lassismo diffuso, la pericolosa carenza di senso dello Stato e la condanna per chi ancora si ostina ad impegnarsi affinché l'Italia non sia vista da altri come una specie di ostello senza regole, un giardino magari bello, da visitare ma estremamente disordinato e, in fondo, disadorno di quei comportamenti civili degni della sua cultura plurimillenaria, sembra paralizzare sul nascere le buone intenzioni, tipiche di una visione pedagogica del fare le cose per i giovani. La pedagogia, conosce il suo e l'altrui passato, ne rispetta le tradizioni, si inserisce nel contesto, vive in sinergia con altri saperi, ne assorbe le migliori intuizioni, ma ha un suo telos: la promozione umana. Ha uno sguardo lungimirante, è rivolto in avanti. Non corre, procede con oculatezza. La chiacchiera, anzi la facile polemica, invece no. È rapida, s'insinua in ogni anfratto, scardina le complesse intelaiature di chi vuol erigere, mina le stesse fondamenta delle argomentazioni più ardite. Riuscire a essere innovatori, così, è davvero difficile. Persino il bene del Paese, della comunità tutta, delle persone che vi vivono e lavorano, non viene preso in giusto conto. Nessuno si erga a sacerdote laico, dicono. Nessuno osi fare il maestro in campo civico. Nessuna dottrina. Siamo immersi in un'era che ama definirsi post qualcos'altro, che rifiuta le sterzate, gli stop, i semafori della crescita con senso. Tutto e subito. Al bando limiti e convenzioni. I grandi si beano delle loro soventi prove d'immaturità, signori imberbi di un tempo che li etichetta sempre più come bamboccioni e i bambini non esistono più, poiché ormai televisivamente ridotti a vere macchiette di adulti, applauditi e quasi osannati, in piedi, mentre cantano parole di testi assai poco consoni alle loro età. Il disordine, la smitizzazione di tutto, il disincanto, il relativismo, il consumismo, le piaghe dell'evasione fiscale e dei

¹⁴⁷ Cfr. il dossier (a c. di) M. Ambel, C. Schirru, *Per una cittadinanza intenzionale*, «Insegnare», 2, 2009.

reati contro le persone e l'ambiente, le ingiustizie quotidiane, i casi irrisolti di violenza domestica che suscitano sdegno, l'incapacità di molti responsabili politici di ridare dignità alla cosa pubblica dando esempio e tanti altri problemi come pensano possano essere arginati se anche la Scuola non viene chiamata in causa a rimettere le cose un po' a posto? Certo, un insegnamento non può affatto, da solo, mutare le cose. Ci mancherebbe. Ma cosa propongono questi soloni della mano (civica) invisibile? Il punto è che le questioni educative hanno in sé un qualcosa di axiologico che disturba i manovratori più o meno occulti della democrazia plutocratica. Il danaro non vuole barriere, né freni, né regole troppo rigide, né controlli asfissianti. Deve circolare, circolare, permettere sempre maggiori consumi. A che serve allora parlare, discutere e imparare se poi quello che conta ormai sono solo le competenze, il *che cosa sai fare*? L'ottica dominante pone il danaro, il fare, il consumo e la rapidità come traiettorie guida del cittadino globale. Impegnarsi nel formare cittadini è un ostacolo, poiché ricordare alle nuove generazioni che la responsabilità dei seri guasti che l'Occidente si trova ad affrontare oggi è il frutto delle loro visioni scellerate è un pericolo da allontanare. Sorge a questo punto, però, un problema. Come mai, allora, in altri Paesi europei l'idea di una formazione civica fra i banchi di scuola è promossa? Non sono anch'essi attraversati dai problemi derivanti dal turbinoso circolo vizioso indotto dall'alta finanza mondiale? Guardare cosa fanno gli altri è importante, perché ci consente di esaminarci con più cognizione. Comparare è un modo per confrontarsi, per mettersi alla prova. Resta comunque il fatto che quest'operazione non può essere l'unico parametro delle proprie scelte. Il problema è qui, dinanzi a noi. L'incendio va spento, poi si cercheranno le cause.

A questo punto è molto probabile che qualcuno possa qualificare le presenti note come allarmistiche. È così! Mettere la testa sotto la sabbia forse a costoro piacerebbe di più, ma è proprio il rimandare a domani, ad un domani sempre più domani i problemi dell'oggi che hanno causato al nostro Paese un debito di più di 1.900 miliardi di euro. E nel 'ci penseremo più in là' che i sacrifici evocati dal decreto (non a caso definito dal Presidente del Consiglio Mario Monti) 'c.d. 'salva Italia'¹⁴⁸ giunge appena in tempo. È lo stesso Capo dello Stato a ricordarcelo. Non si tratta di questioni solo di borsa, di indebitamenti pubblici, di cambio della moneta, del prezzo sempre più crescente del petrolio e dell'instabilità dei mercati internazionali. Non è che l'ormai famoso differenziale fra titoli italiani e tedeschi sia solo una questione di calcoli e contabilità. Il problema è civile. Siamo di fronte ad un autentico buco nelle maglie del tessuto civico, tanto che il Governo Monti è definito d'emergenza e nella sua compagine ministeriale vi è anche un responsabile della coesione territoriale (leggi: nazionale). Davvero dobbiamo continuare a far finta di nulla? Dobbiamo necessariamente dar credito ad espressioni poco lusinghiere e sorrisi imbarazzanti di certi partner europei che adesso vogliono darci lezioni di civismo? Su la schiena Italia! La parola 'sacrificio', ormai un leitmotiv quotidiano in questa fase storica, evoca una parentela con la parola 'sacro' e rimanda alla

¹⁴⁸ Cfr. M. Monti, «Chiamatelo decreto salva Italia», in «Corriere della Sera», 5/12/2011, pp. 1/38.

sfera religiosa tout court¹⁴⁹. Ma esiste anche un religione civile, che in Italia difetta¹⁵⁰. Non era dunque il caso di formare dei docenti ad hoc per insegnare C&C ai ragazzi così da prepararci al meglio per le sfide degli anni a venire, dato che la generazione passata ha fallito? No. Gli insegnanti devono solo istruire, dicono. Per non dire, a proposito, del discredito in cui la categoria dei docenti è ormai scivolata. Come fare, dunque? L'Italia sta male, sosteniamola, anche con l'impegno attivo della Scuola, ma pure quest'ultima, essendo parte viva del Paese, è in forte affanno. Tutto pare oscurarsi, ma è un errore di valutazione. La nostra è una Nazione che sa dare il meglio di sé, piaccia o no, soprattutto nei momenti di maggior tensione. La storia lo insegna. Presa coscienza di questa caratteristica della nostra comunità, non è più possibile far finta di nulla. Bisogna sbracciarsi, ciascuno nel proprio posto di lavoro, nella società civile, nella cura e nella tutela del bene comune, dando ancora fiducia a chi la merita per l'esempio che saprà dare. Diamo ancora fiducia alla Scuola, senza la quale l'Italia letteralmente sfiorirebbe. L'istituzione scolastica non è un posteggio antimeridiano per i figli altrui, ma un laboratorio di cultura umana, scientifica e valoriale. La Costituzione è il libro di testo del civismo italiano. Studiamolo, compulsiamone lo sfondo storico-politico e filosofico, traiamone spunti giuridici e sociali. Assumiamoci l'impegno pedagogico, sia scientifico che didattico, affinché le dimensioni della persona, del cittadino e del lavoratore possano ancora dar linfa agli allievi, a coloro che fra qualche decennio dovranno scrivere, si spera, la storia di questi anni difficili, così che non possano anche additarci, fra le varie accuse, quella di averli privati di quell'ora di religione (civile) che a loro sarebbe tanto piaciuta poter seguire.

L'ora delle decisioni (civiche) revocabili

L'art. 1 della L. 30 ottobre 2008, n. 169 (conversione in legge del decreto-legge 2008, n. 137) recitava che dall'anno scolastico 2008/09, oltre una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'art. 11 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, sarebbero state attivate azioni di «sensibilizzazione e di formazione del personale al fine di far acquisire nel primo e secondo ciclo di istruzione quelle conoscenze e competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione"». Venivano altresì individuate le aree storico-geografica e storico-sociale come quelle coinvolte in questo insegnamento.

¹⁴⁹ In un'intervista a Maurice Godelier, antropologo e direttore della Scuola di Alti Studi in Scienze Sociali di Parigi, fra i cui scritti troviamo *Comunità, società, cultura ed Al fondamento delle società umane*, alla domanda su come intendere il 'sacro' oggi, lo studioso risponde che esso «fonda la società perché è il supporto profondo trasmesso di generazione in generazione, è quel che va al di là della vita degli individui, è ciò che consente agli individui di vivere insieme. [...]». Nelle società occidentali di oggi oggetti sacri sono le Costituzioni. Non sono beni, non si possono acquistare ma solo trasmettere. Il politico non può essere separato dal sacro, anzi ne fa parte; concetto difficile da comprendere per noi europei, che a partire dai Lumi e dalla Rivoluzione francese ci siamo abituati a vedere Stato e politica separati dalla religione. Questa spaccatura ci ha fatto dimenticare che in realtà il sacro non sta solo nella religione: anche la politica è un qualcosa di sacro, per gli individui e per i gruppi sociali». E. Castagna, *È ora di rottamare Marx e Lévi-Strauss*, in «Avvenire», 9/2/2010, p. 25.

¹⁵⁰ Cfr. V. Mancuso, *La religione civile che manca all'Italia*, in «la Repubblica», 13/1/2009, pp. 1/38-39.

Lo schema di progetto di sperimentazione veniva definito e sottoposto al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione che, dopo averlo esaminato, nella seduta del 17 novembre 2008, esprimeva parere favorevole, con alcuni utili suggerimenti.

La circolare n. 100 dell'11 dicembre 2008 del MIUR¹⁵¹ suggeriva quindi alle scuole per l'anno scolastico 2008/09 di avvalersi della propria autonomia, per far riferimento ad alcune istanze ed esigenze emergenti dai rispettivi territori, ad esempio:

individuando [corsivo dell'A.] nelle Indicazioni e nei Programmi di insegnamento vigenti le parti che sviluppano i principi, i temi e i valori della Costituzione; nonché le norme concernenti l'esercizio attivo e responsabile della cittadinanza in un'ottica di pluralismo istituzionale; *approfondendo*, attraverso iniziative di studio, confronti e riflessioni, i contenuti e i profili più rilevanti dei temi, dei valori e delle regole che costituiscono il fondamento della convivenza civile; in fase di verifica in itinere *provvedendo*, laddove possibile, all'inserimento di alcuni significativi argomenti nella programmazione delle aree "storico-geografica" e "storico sociale" e delle discipline riconducibili a tali aree; per gli argomenti aventi carattere e valenza trasversale, nella programmazione delle altre aree e discipline; *svolgendo* ogni opportuna opera di sensibilizzazione perché le conoscenze apprese al riguardo si trasformino in competenze personali di ogni studente; *stabilendo* o consolidando ogni utile raccordo e interlocuzione con le famiglie, con gli enti locali e con le agenzie culturali operanti sul territorio.

La mattina del 4 marzo del 2009, veniva successivamente presentato a palazzo Chigi dal ministro Gelmini il documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento C&C. Il documento di sintesi chiariva il cuore di questo provvedimento. Il primo punto qualificava C&C come «nuovo insegnamento» e precisava che per cittadinanza occorresse intendersi «la capacità di sentirsi cittadini attivi». È un insegnamento, si diceva, che mira ad entrare nel sentire, nella coscienza civica degli studenti. Non si tratta di sola conoscenza, importante ma pur sempre distaccata, ma di un sentire, un qualcosa che lascia il segno, fino a promuovere in chi ne apprende i contenuti un senso di partecipazione attiva. Cittadini, si precisa, formati per essere così in grado di esercitare diritti inviolabili e rispettare i doveri inderogabili della società e di tutte le sfere comunitarie di cui sono membri: dalla famiglia al mondo. È dunque un sapere che tocca le corde dell'appartenenza sociale, che rende consapevoli del binomio inscindibile diritti/doveri in un quadro pluricentrico di più ambiti civici. Partecipazione attiva che si esplica nella vita di ogni giorno, nello studio e nella sfera lavorativa. La cittadinanza, pertanto, come risultato della crescita umana e civile, che apre l'alunno a tutte le diramazioni dello stare assieme, alla complicata realtà della convivenza in un quadro di regole, atteggiamenti, modi di fare e pensare che fanno degli individui dei cittadini. In tutto questo, lo studio della Costituzione, unito a quello dei documenti internazionali più rilevanti, rappresenta una più che valida opportunità per riconoscersi in un patto accomunante¹⁵², condiviso e frutto di lungimiranza politica. Un patto che ci ha consentito di diventare uno dei Paesi più sviluppati del mondo. L'analisi e la

¹⁵¹ Circ. n. 100, MIUR00DGOS prot. n. 12809/R.U.U Roma, 11/12/2008.

¹⁵² Cfr. G. Napolitano, *Il patto che ci lega. Per una coscienza repubblicana*, Il Mulino, Bologna 2009.

comprensione delle parti della Carta consentono, infatti, non solo di conoscerne il testo, cosa di per sé già democraticamente indispensabile, ma anche di fornire sia al docente che all'allievo un'ampia 'mappa di valori' su cui discutere, ragionare, argomentare, confrontarsi, obiettare anche, ma soprattutto convergere per fare della cittadinanza un autentico esercizio civico. Cittadinanza non solo come diritto, ma come dovere. Sentire la Costituzione come patrimonio di regole e guida del nostro vivere da Italiani, aperti al mondo, ma orgogliosamente pronti ad affrontare ogni intemperie. La Costituzione, certo, non è un testo sacro. Se lo fosse, non sarebbe né democratica né laica; resta, in ogni caso, una bussola grazie alla quale possiamo orientarci e orientare; è un testo ma anche un simbolo della nostra identità, proficuamente utile per formare cittadini attivi. Il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano ha autorevolmente evidenziato in occasione del 60° dell'entrata in vigore della Costituzione quanto risulti importante insegnare ai più giovani nelle nostre scuole il dettato costituzionale, così da poter offrire loro «un quadro di riferimento indispensabile a costruire il loro futuro di cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri». Parole che imprimono agli intenti che avevano promosso il varo di C&C un significato ancora più alto, giacché capaci di far sintesi di un'esigenza ormai ritenuta improcrastinabile: trasmettere nei ragazzi un autentico senso di patriottismo costituzionale¹⁵³. La Scuola non può e non deve esimersi dal suo impegno civico. Essa non solo porge il patrimonio culturale in tutte le sue specificità, ma è palestra democratica, pulsa della partecipazione attiva dei suoi protagonisti. Ai docenti è chiesto, quindi, tramite un'attenta educazione civica con l'ausilio della Costituzione, di spronare negli allievi lo spirito animatore della rappresentanza e della partecipazione. La Scuola è aperta a tutti, ma per farla ben funzionare occorre che ci sia consapevolezza dello spirito democratico che la infonde, che l'anima, che la sorregge. Rappresentanza che si può esplicitare in classe, in Istituto, nelle Consulte provinciali e nelle Associazioni. L'insegnamento di C&C ha tra i suoi obiettivi quello di insegnare agli studenti come esercitare il patrimonio sociale e umano che deriva loro dal vivere in una democrazia. Quest'ultima, lo si rammenti sempre, non è uno stato acquisito permanentemente, privo di scossoni o di pericoli più o meno palesi. La democrazia non è solo una forma di governo, ma un principio da custodire, animare e promuovere. È un *modus vivendi*, governo delle regole, potere dei cittadini. Per esercitarlo, questo potere, occorre però studiare, conoscere e comprendere, analizzare, capire, leggere, discutere, dibattere, coinvolgere, impegnarsi e non fuggire dinanzi al confronto, anche

¹⁵³ Il Presidente Napolitano nel suo discorso per il 60° dell'entrata in vigore della Costituzione si è così espresso: «Ci unisce e ci incoraggia in questo sforzo la grande, vitale risorsa della Costituzione repubblicana. Non c'è terreno comune migliore di quello di un autentico, profondo, operante patriottismo costituzionale. È questa la moderna forma di patriottismo nella quale far vivere il patto che ci lega: il nostro patto di unità nazionale nella libertà e nella democrazia»; si veda G. Napolitano, *Il patto che ci lega. Per una coscienza repubblicana*, il Mulino, Bologna 2009, p. 147. Al Capo dello Stato fa eco il presidente della Camera, per cui cfr. G. FINI, *Costituzionale, nazionale, repubblicano ed europeo. Un moderno patriottismo*, in «Formiche», 40, 2009, pp. 4-7. A tali posizioni si pongono in alternativa una versione più laico - repubblicana come quella di Maurizio Viroli, sia una visione politico-culturale di stampo più "comunitario" come quella di Marcello Veneziani con un "patriottismo della Tradizione".

aspro, sulle idee. Per la democrazia si può anche soffrire, poiché la sua deriva o assenza sarebbe una sofferenza ancora più grande.

Cittadinanza e Costituzione è un insegnamento atto ad educare civicamente, a far sentire più vicine le persone che vivono e lavorano in una Nazione, pur con le dovute differenze. C&C è «l'occasione per costruire nelle nostre classi», ormai sempre più diversificate, «delle vere e proprie comunità di vita e di lavoro». Qui riposa un perno dell'insegnamento: la comunità¹⁵⁴. La stessa Scuola si presta a questo concetto, essendo essa una comunità educante¹⁵⁵.

Viviamo tempi in cui l'exasperazione dell'individualismo pone a serio repentaglio lo stare assieme. Il culto del privato ha ormai superato l'argine della decenza sociale. È anche per questa ragione che un insegnamento come C&C è quanto mai utile ed opportuno, proprio perché in Italia il senso del bene comune mostra crepe profonde. Convivere non è stato mai facile, ma l'assenza o latitanza valoriale su punti condivisi non può che nuocere ulteriormente a questa dimensione comunitaria. Rinvenire, quindi, nella Costituzione tutto un insieme di valori umani e civili atti a far di ciascuno un cittadino più consapevole è un'operazione che dovrebbe raccogliere soprattutto consensi. A tutto ciò, inoltre, si affianchi l'esigenza di promuovere nei ragazzi percorsi formativi utili a potenziarne l'identità personale e collettiva, lo spirito della sana competizione e l'attrazione per la collaborazione.

Prima tappa di quest'introduzione è stata una fase di sperimentazione, che si è sostanziata nel promuovere la partecipazione degli studenti in più attività: dal volontariato alla tutela dell'ambiente, dalla competizione sportiva all'educazione alla legalità. Centrale, però, appare la messa in forma della documentazione intorno alle buone pratiche realizzate a sostegno di questa innovazione. Per quanto attiene alla sperimentazione dell'insegnamento, fra gli scopi, tutti miranti ad allargare la cerchia della partecipazione e della cogestione al funzionamento delle scuole, appariva indispensabile mettere a disposizione «percorsi di sensibilizzazione e di formazione» per gli insegnanti col compito di trattare con gli alunni l'insegnamento C&C. Il documento di indirizzo per la sua sperimentazione prevedeva percorsi specifici, per ogni ordine e grado di istruzione. Nella scuola dell'infanzia, pertanto, il fulcro consiste nel «trasmettere le conoscenze e le abilità specifiche sul concetto di famiglia, di scuola e di gruppo come comunità di vita e i modi di agire corretti con i compagni, i genitori, gli insegnanti e gli altri adulti». Per la scuola primaria i contenuti mirano a trasmettere nei bambini le prime nozioni sulla Costituzione e sull'importanza

¹⁵⁴ Cfr. F. Tönnies, *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1963. Ivi a p. 39 leggiamo che i caratteri della convivenza comunitaria sarebbero la confidenzialità, l'intimità, l'esclusività, sullo stesso luogo, sul costume e sulla fede, in cui esisterebbe un modo di sentire comune e reciproco, che si acquisisce sin dalla nascita e lega a-priori. Per una lettura di più ampio respiro pedagogico, in chiave personalista, cfr. G. Bertagna, *Per una teoria della comunità educante*, in CSSC, *Costruire la comunità educante*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 13-45. Non si trascuri altresì quanto specificato dal Presidente Giorgio Napolitano nel suo discorso del 24/9/2009 per l'apertura dell'a.s. 2009/10: «Quando dico "la comunità", quando dico "il paese", intendo la patria. È una parola, questa, che non bisogna esitare a pronunciare per paura di cadere nella retorica».

¹⁵⁵ Cfr. L. Corradini, *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curriculum*, La Scuola, Brescia 1983.

della convivenza. Nello specifico di insegnargli i diritti fondamentali dell'uomo, il significato delle formazioni sociali, la rilevanza pubblica del paesaggio, le basi dell'educazione stradale, la salvaguardia della salute, il rispetto di tutti per tramite della multiculturalità. Nella scuola secondaria di I grado si passa, quindi, ad alcuni approfondimenti, tra cui la conoscenza del dettato costituzionale, diritti e doveri del cittadino/lavoratore, studio delle istituzioni europee e delle basi del diritto internazionale incentrato sui diritti umani. Alla scuola secondaria di II grado, il focus è costituito dallo studio ancora più corposo della Carta costituzionale, anche con rimandi ed occasioni ulteriori di riflessione su più problematiche attuali. Le linee guida dell'insegnamento si concludevano con la pubblicizzazione entro il 30 maggio 2009 di un concorso nazionale per tutte le scuole del Paese¹⁵⁶, finanziato con un 1.250.000 euro, finalizzato ad individuare le più interessanti proposte di sperimentazione legate a C&C nell'a.s. 2009/10. Per la valutazione di questo passo veniva altresì istituito un comitato tecnico-scientifico, avente lo scopo di sondare le migliori proposte e di porre così in luce le buone pratiche da condividere tramite una 'biblioteca delle idee'. Il Ministero dell'Istruzione, inoltre, attraverso l'ANSAS, proponeva a tutte le istituzioni scolastiche dei percorsi formativi per docenti.

Nel comunicato stampa del MIUR che presentava l'insegnamento C&C leggiamo che essa è una disciplina di studio, un insegnamento che tenta di affiancare alla conoscenza tutto quell'insieme di educazioni già emerse nel precedente paradigma dell'Educazione alla Convivenza Civile. Nello stesso documento, inoltre, si chiarisce il perché della presenza dei due concetti-cardine nella stessa dicitura ufficiale di C&C. Apprendiamo, dunque, che si tratta di 'Cittadinanza' poiché gli allievi sono giovani cittadini ed in quanto tali nell'esercizio del binomio diritti-doveri devono comprendere la loro partecipazione multipla a contesti come quello familiare, scolastico, regionale, nazionale, europeo e mondiale. La loro vita quotidiana è imperniata su queste appartenenze a più dimensioni. Acquisirne consapevolezza vuol dire farli divenire cittadini a pieno titolo. La cittadinanza però resta incompleta se non coniugata al perno della Costituzione. Educare con C&C significa anche promuovere una migliore integrazione per gli alunni stranieri, che hanno storie, tradizioni e culture diverse.

Cittadinanza e Costituzione non è il tentativo di ritornare all'Educazione Civica. Essa avrebbe dovuto prevedere, dal primo al secondo ciclo d'istruzione, dunque per 13 anni, un'ora a settimana, per 33 ore annuali, che non sarebbero state aggiunte, bensì ricavate dall'attuale orario delle aree storico-geografica e storico-sociale rispettivamente nel I e nel II ciclo. Non si trattava, dunque, di un ritorno al passato, né di una variante della transdisciplinare Educazione alla Convivenza Civile senza un orario distinto, ma di una nuova disciplina, con valutazione autonoma. Il che avrebbe significato non lasciare alla discrezionalità del docente quanto spazio e tempo riservare a questi temi, come in passato, e che gli studenti dovranno necessariamente studiarli con profitto. «La vecchia Educazione Civica – ricorda Luciano Corradini – era diventata

¹⁵⁶ In totale si sono registrati ben 3.600 progetti giunti all'ANSAS, che nell'aprile del 2009 s'era assunta l'onere di bandire il concorso su decisione del MIUR. Sui 960 selezionati in prima battuta sono giunti alla sperimentazione in 104. Cfr. E. Lenzi, *Cittadinanza e Costituzione per compagni di banco*, in «Avvenire», 18 dicembre 2009, p. 6.

un'appendice facoltativa. Il decreto Gelmini riprende, estende e riqualifica il disegno originario di Moro, contribuendo a rinforzarlo sul piano curricolare». Per il pedagogo incaricato di presiedere la Commissione¹⁵⁷ voluta *ad hoc* dall'allora responsabile del MIUR per rivedere l'insegnamento dell'educazione civica «si risponde in tal modo alle emergenze denunciate dalla ricerca sociale e dai mass media non in termini improvvisati sul piano delle emozioni del momento, ma con consapevolezza critica dei compiti della scuola, dei suoi limiti e delle sue potenzialità, con uno strumento normativo non posticcio né straordinario. Nel testo costituzionale, sono radicate le competenze di cittadinanza necessarie per lo sviluppo dei singoli e della collettività. Questo non va studiato per fare in ogni scuola degli avvocati, ma per fare dei cittadini 'praticanti'».

Nella premessa del documento d'indirizzo¹⁵⁸ per la sperimentazione di C&C del 4 marzo 2009, si ricordava come la Scuola e la Costituzione fossero intrecciate tra loro. È quest'ultima che legittima la prima dal punto di vista educativo. «Le scuole – vi si legge – sono chiamate in proposito a concorrere, anzitutto con la riflessione, con l'approfondimento dei problemi e con la sperimentazione, a questa messa a punto, in vista di un più maturo assetto ordinamentale della materia». Era quindi chiaro, sin da subito, che il legislatore demandasse a tempi altri la completa definizione della struttura organica interna di questo particolare insegnamento.

L'introduzione di C&C non è solo una questione nazionale, poiché l'esigenza di incrementare l'attenzione per la formazione civica proviene in campo educativo anche da importanti sollecitazioni internazionali. C&C nasce come insegnamento autonomo, ma non abbandona i legami con la transdisciplinarietà. Il che, pur restando comprensibile, denota un'intrinseca ambivalenza paradigmatica, tra l'altro già evidenziata in questo contributo, contraria alla sua richiesta di margini di autonomia. Non è poi possibile trascurare l'importanza della valutazione del comportamento degli alunni. Essere dei buoni cittadini vuol dire assumere un comportamento adeguato e rispettoso delle norme della comunità scolastica. Il versante sociale del comportamento riguarda l'insieme delle interazioni socio-affettive e cooperative che l'allievo instaura con i compagni. Trovarsi a vivere in una società complessa e sovente disorientata, anche nella micro società scolastica, in cui ci si trova di fatto riuniti per ragioni varie, e impegnarsi a farne una vera comunità

¹⁵⁷ Cfr. L. Illiano, *Educazione civica in 33 ore*, in «Il Sole 24 Ore», 30/8/2008, p. 2. Nella stessa pagina i membri della Commissione: Luciano Corradini (presidente), Marisa Bracaloni (coordinatrice della rete telematica Istituti comprensivi), Piero Cattaneo (Università Cattolica di Piacenza), Sandra Chistolini (Università di Roma Tre), Mario Dutto (Direttore generale per gli ordinamenti, MIUR), Giovanna Boda (Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione, MIUR), Maria Fedele (Dipartimento per l'istruzione, MIUR), Bruno Losito (Università di Roma Tre), Pasquale Moliterni (IUSM), Raimondo Murano (Ispettore tecnico, MIUR), Carlo Petracca (Direttore generale USR per l'Abruzzo), Stefano Pierantoni (Dirigente scolastico), Andrea Porcarelli (Università di Padova), Mario Rusconi (Dirigente scolastico), Anna Paola Tanucci (Presidente associazione EIP). Per una consultazione sui risultati dei lavori dei gruppi di lavoro su C&C cfr. L. Corradini (a c. di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Tecnodid, Napoli 2009.

¹⁵⁸ Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione (Prot. n. AOODGOS 2079, del 4/3/2009).

di vita e di lavoro, significa maturare la capacità di cercare e di dare un senso all'esistenza e alla convivenza. Ma è soprattutto al punto 5 del Documento in parola che si chiarisce il profilo di C&C sulle relative 'conoscenze e competenze'. L'insegnamento abbandona la dicitura 'educazione' poiché tutte le discipline e la stessa ragion d'essere dell'istituzione scolastica mira ad educare; non è possibile, infatti, delegare solo a C&C il carico e la responsabilità di educare i futuri cittadini. Tutti sono chiamati in causa, ciascuno con le proprie competenze e curvando sull'asse del proprio insegnamento i contenuti essenziali di C&C. Non si è scelto poi il termine 'cultura' perché l'intera esperienza scolastica ne è portatrice, al pari dell'educazione. Si tratta di un elemento qualificante e imprescindibile della Scuola, per cui caratterizzare un insegnamento come 'cultura' avrebbe adombrato l'intero curriculum e le fondamenta stesse dell'Istituzione.

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. È comunque altresì indispensabile non limitarsi alla mera lezione frontale, bensì allargare la portata della formazione specifica introducendo occasioni di apprendimento esperienziale circa le competenze civiche e sociali. [...]. I percorsi educativi finalizzati alla trasmissione e all'acquisizione di contenuti e competenze attinenti al concetto di cittadinanza attiva si legano infatti necessariamente all'utilizzo di metodologie didattiche attive, funzionali a tematizzare esplicitamente il sapere connesso all'area in questione; alla possibilità di riflettere, individualmente e collettivamente, sui contenuti proposti accedendo a casi concreti e sperimentando in prima persona le implicazioni concettuali connesse a ciascun argomento trattato (saper essere); all'offerta di un continuo e costante ponte di collegamento tra quanto discusso in classe e quanto vissuto quotidianamente nella propria esperienza di vita (saper fare)¹⁵⁹.

L'iter che ha dato vita alla proposta di inserimento nei curricoli dell'insegnamento di C&C trova una sua brusca battuta d'arresto¹⁶⁰ con la circolare n. 86 del 27 ottobre 2010 del MIUR¹⁶¹, per effetto della quale non viene più considerata come disciplina autonoma con un voto distinto. Nel documento ministeriale si legge che pur trattandosi di «un insegnamento con contenuti propri che devono trovare un tempo dedicato per essere conosciuti e gradualmente approfonditi» non è tuttavia una materia con un suo proprio orario e per la cui valutazione essa «trova espressione nel complessivo voto delle discipline delle aree storico-geografica e storico-sociale di cui è parte integrante».

La buona intuizione di applicare all'educazione civica tutto un insieme di accorgimenti epistemologici, contenutistici e metodologici è così naufragato sugli scogli dell'immobilismo. Ma non per questo l'Italia cessa di aver bisogno di un maggiore impegno in vista dei tanti compiti che ancora la attendono in un consesso internazionale sempre più complesso, multiforme e competitivo. La promozione umana e civica degli studenti è un dovere che nessun dietrofront

¹⁵⁹ *Ibidem*

¹⁶⁰ Cfr. S. Intraiva, *Via la Costituzione dalle scuole: "Non è una disciplina autonoma"*, in «la Repubblica», 10/11/2010, p. 22. L'articolo, nel commentare la notizia della mancato decollo dell'insegnamento, ricorda anche le decise proteste di alcuni esponenti leghisti che bollavano tale studio come «roba superata».

¹⁶¹ Circ. n. 86 MIURAOODGOS prot. n /R.U./U 7746 Roma, 27/10/2010.

burocratico, politico e legislativo può mai arrestare. Il futuro del Paese è aperto e per il momento rimane consegnato, come sempre, a tutte quelle persone che, al di là di circolari e silenzi, nutrono un sincero amor patrio¹⁶² e si spendono quotidianamente per dare testimonianza concreta a quell'insieme di valori racchiusi in quello autentico scrigno che è la Costituzione.

¹⁶² Cfr. C. A. Ciampi, *Dizionario della Democrazia*, San Paolo, Torino 2005; Id., *Da Livorno al Quirinale*, Il Mulino, Bologna 2010.

Hobbes: teorie e pratiche per l'educazione civile del 'buon suddito'

Mabel Giraldo

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del lavoro*
Università di Bergamo

Abstract

Even if Hobbes is usually considered for his political inquiry, we don't forget that his political perspective starts from a certain materialistic anthropology. This way to understanding the man and the world leads to ethical and political remarks which, if overcome and completed, allow us to state again the human value and sense. A meaning that reveals itself in man's relationship with the state and in his citizen being.

Autore complesso e controverso, nel cui pensiero in molti hanno cercato una giustificazione razionale del potere assoluto attraverso la celebre dicotomia tra lo stato di natura, dove gli uomini vivono senza leggi, ma proprio per questo in guerra continua, e lo stato civile, fondatosi su un potere comune che obbliga gli individui ad osservare delle norme necessarie alla pacifica convivenza. Thomas Hobbes (1588 – 1679), infatti, vuoi anche per il periodo storico di particolare fermento culturale, politico e sociale che la sua Inghilterra stava vivendo, sferra tra le pagine delle sue opere una delle più radicali opposizioni alla dottrina classica: non più un uomo definito aristotelicamente nella sua essenza come 'animale sociale', bensì un uomo naturalmente in conflitto con i suoi simili, che, accecato dall'utile e dalla gloria, è mosso sempre e comunque da un inquieto desiderio di potere. Un uomo anti-politico¹⁶³, appunto.

Pur essendo un autore ricordato quasi esclusivamente per la sua concezione dello Stato, del monarca e del suddito, non va, tuttavia, dimenticato che tale prospettiva politica trova il suo fondamento in una determinata visione antropologica la quale, pur passando in sordina, è il presupposto delle conseguenti concezioni gnoseologiche, prima, ed etiche e politiche, poi, che ne derivano. Infatti, anche il *De Cive*, benché sia considerata come un'opera di riferimento per l'analisi della filosofia politica hobbessiana, nella *Prefazione ai lettori* si dichiara fin da subito questa antecedenza affermando l'intenzione di dover trattare «i doveri degli uomini prima, in quanto tali, poi come cittadini»¹⁶⁴.

Data, dunque, la precedenza di una certa visione dell'uomo nel sistema impostato da Hobbes, ciò che ci si auspica di portare avanti in questa breve trattazione sarà una modesta analisi del pensiero del filosofo inglese a partire proprio dalla sua prospettiva antropologica che fonda e fa da sfondo a tutte le innumerevoli considerazioni svolte negli altri differenti campi del sapere.

¹⁶³ R. Gatti, *Abitare la città. Un'introduzione alla politica*, Edizioni Devoniene, Roma 1992, p. 47.

¹⁶⁴ T. Hobbes, *Prefazione al lettore*, in *De Cive*, Marietti Editori, Torino 1972, p. 17.

Scopriremo un Hobbes che incarna i tratti essenziali dello spirito conservatore, ovvero realismo politico, pessimismo antropologico, concezione anti-conflittualistica e inegualitaria della società¹⁶⁵. Un modo di vedere e concepire il mondo che trova le sue radici negli ideali di un pensiero materialistico-meccanicistico che si pone come base teorica alla riduzione socio-politica dell'uomo. La legge della necessità causale diviene universale, comprendendo nel suo meccanismo la realtà corporea dell'individuo, il determinismo della volontà umana e l'adesione obbligata al Leviatano.

Tuttavia, non solo si cercherà di analizzare quanto fino in fondo antropologia, gnoseologia, etica e politica siano congiunte, mettendone in luce coerenze e contraddizioni, ma soprattutto, a partire dall'applicazione del materialismo biologico che fa da sfondo a ogni considerazione hobbesiana si vedrà per quali aspetti la proposta del filosofo sia oggi non più praticabile.

Dall'antropologia alla politica. Dall'uomo al suddito.

Iniziando la lettura del *De Homine*, ci si imbatte fin da subito in una frase abbastanza cruciale per quanto qui, come dichiarato, sarà oggetto di studio: «[...] terminata questa sezione sull'*Uomo*, ho finalmente assolto il mio impegno»¹⁶⁶. Tuttavia, il cammino che ha condotto alla pubblicazione dell'opera, è stato abbastanza travagliato e non privo di ostacoli.

In effetti, l'idea cui auspicava Hobbes riguardava un progetto che, per lo meno sulla carta, risultava agli occhi dei contemporanei e non solo arduo e ardito e che finalmente vedeva il suo compimento dopo ben sedici anni, quando nel 1642 la bozza iniziò a prendere forma con la pubblicazione del *De Cive*. Hobbes, infatti, si propose di scrivere tre libri sui tre grandi argomenti che a suo avviso riassumono in sé qualsiasi trattazione filosofica: il corpo, l'uomo e il cittadino. Ovvero, una fisica, un'antropologia e una politica inquadrare in una prospettiva rigorosamente deduttiva e un pensiero sistematizzato per questo sotto un unico titolo, *Elementa philosophiae*. Una trilogia che si impone al lettore come percorso che avrebbe dovuto procedere dalla considerazione astratta del corpo fisico e del movimento alla spiegazione man mano di tutti gli aspetti della realtà, incluso, dapprima, l'uomo e, in seguito, il cittadino¹⁶⁷. Tuttavia, le pubblicazioni delle diverse parti degli *Elementa* non rispettarono l'ordine logico dato in origine dal filosofo inglese e venne infatti pubblicata prima l'ultima parte, il *De Cive*, poi a tredici anni di distanza il *De Corpore* ed, infine, solo 1658 il *De Homine*, sia per l'insorgere di determinate esigenze politiche dettate dal periodo storico che l'autore si trovava a vivere sia per la stessa complessità di un pensiero che nella mente del suo creatore andava via via elaborandosi e che mostrava tutte le difficoltà implicite in un progetto così ambizioso.

Tuttavia, per chi voglia addentrarsi nell'analisi del pensiero hobbesiano a partire dalla sua prospettiva antropologica, gli ostacoli non si fermano qui. Infatti, altro dato che va tenuto in considerazione riguarda il fatto che la

¹⁶⁵ N. Bobbio, *Thomas Hobbes*, Einaudi, Torino 2004, p. 71.

¹⁶⁶ T. Hobbes, *All'eccellentissimo William Conte di Devonshire*, in *De Homine*, Laterza, Roma-Bari 1984, p. 3.

¹⁶⁷ A. Pacchi, *Introduzione*, in *De Homine*, cit., p. 5.

pubblicazione che sarebbe dovuta essere dedicata interamente all'analisi dell'uomo, non solo arriva molto dopo rispetto al progetto iniziale, ma soprattutto quando il filosofo ha ormai 70 anni, momento del pensiero hobbesiano in cui l'ideale sistematico cede il posto a una stanchezza che porta il filosofo inglese sia ad occuparsi nel *De Homine* di una vasta eterogeneità di contenuti sia a chiudere l'opera 'frettolosamente', tanto che essa appare più un trattato sull'ottica, al cui approfondimento è dedicata quasi la metà del volume, piuttosto che sui principali temi della fisiologia umana e dell'antropologia¹⁶⁸.

Sebbene l'opera destinata a porsi come caposaldo della prospettiva antropologica hobbesiana appaia ai suoi studiosi affrettata e sommatoria per le ragioni che si è cercato di illustrare, tuttavia l'idea di uomo presente nel pensiero del filosofo inglese può essere rintracciata in molte altre sue opere che completano e, per certi versi, ampliano il panorama illustrato dal *De Homine*, prime tra tutte sia i due testi che, insieme a questo, compongono la trilogia degli *Elementa philosophicae*, in cui il paradigma materialistico-meccanicistico emerge in tutto il suo splendore investendo, dapprima, la realtà, la natura e l'uomo e, successivamente, lo stato, le leggi, la religione, sia il più celebre *Leviatano*, del 1651, tra le cui righe possiamo rintracciare una netta conferma di una certa concezione dell'individuo.

Filo conduttore di tutte queste opere, seppur con analisi ed argomentazioni differenti, è, come si cercherà di dimostrare, un'antropologia che, aderendo a livello generale a una omnicomprensiva concezione materialistico-meccanicistica del reale, prende le mosse da una visione meramente naturalistica dell'uomo fondata sulla celebre formula dell'*homo homini lupus*, considerato da Hobbes come il principio universale dell'esperienza. Da esso, infatti, il filosofo inglese partirà nel *De Cive* nell'analisi della condizione degli uomini, prima, al di fuori del consorzio civile, nello *stato naturale* di guerra di tutti contro tutti, e, successivamente, nella loro innata necessità di uscire da quello stato e stipulare un patto sociale che, pur abolendo i diritti di ognuno, rappresenta l'unica via per una possibile convivenza civile. Del resto, come sottolinea Corsi:

l'uomo non è più visto come un essere dotato per nascita oltre che di senso e di passioni anche di ragione, ma come il risultato di un processo in cui la condizione originaria si evolve fino alla costituzione di inclinazioni, di virtù e di capacità che lo qualificano come uomo¹⁶⁹.

Una concezione rigidamente naturalistica dell'uomo al servizio di un'antropologia individualistica che fa da sfondo alla teoria contrattualistica dello Stato: l'insorgere della ragione nell'uomo naturale è interpretato come l'avvenimento della contraddizione insita nell'individualistico stato di natura, contraddizione che potrà essere superata solamente uscendo da esso e istituendo, attraverso una convenzione, lo Stato¹⁷⁰. Secondo Hobbes, non è

¹⁶⁸ Per un maggiore approfondimento di tali questioni e di questo periodo nel pensiero di Hobbes, si rimanda alle pagine ad essi dedicate in A. Pacchi, *Introduzione a Hobbes*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 112-120.

¹⁶⁹ M. Corsi, *Introduzione al Leviatano. Le radici dello stato moderno nel pensiero etico-politico di Hobbes*, Morano Editore, Napoli 1967, pp. 10-11.

¹⁷⁰ A. Pacchi, *Introduzione*, in *T. Hobbes, Leviatano*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 10.

affatto vero che l'uomo è un 'animale politico' incline per natura alla società, bensì egli è sempre determinato da circostanze contingenti tali per cui ciò che caratterizza lo stato di natura è quel *bellum omnium contra omnes*. All'ideale aristotelico-scolastico, il filosofo inglese sferra una critica serrata nei confronti di una osservazione, a suo avviso, troppo superficiale della natura umana:

se l'uomo, infatti, amasse il suo simile per natura, cioè proprio in quanto uomo, non potrebbe darsi nessuna ragione perché ciascuno non amasse indifferentemente chiunque altro nella stessa misura, proprio perché si tratta allo stesso modo di uomini; o perché dovesse invece frequentare piuttosto quelli la cui amicizia conferisce a lui, piuttosto che ad altri, un qualche onore o una qualche utilità. Noi cerchiamo quindi, per natura, amici, ma ci avviciniamo a persone da cui si tragga onori e vantaggi: questi cerchiamo in primo luogo, e quelli solo secondariamente¹⁷¹.

In altre parole, qui Hobbes vuole dirci che in quanto uomini noi non cerchiamo per natura amici, ma ci facciamo tali solo di quelli dai quali traiamo un qualche vantaggio, materiale o morale che sia¹⁷². L'unico legame che tiene uniti gli uomini è l'utile individuale, cioè il perseguimento di quello spirito di autoconservazione e di sopravvivenza che è il fine di ogni organismo meccanicisticamente inteso.

A questo punto, ci si rende conto che quel *bellum omnium contra omnes*, derivante dal plautino *homo homini lupus*, non riflette tanto il fondamento di una generica cultura umanistica, piuttosto sintetizza la concezione hobbesiana dello 'stato di natura', ovvero la stessa condizione naturale dell'uomo. In assenza di altri vincoli artificiali che determinano altrimenti il comportamento, la natura umana, che come unico scopo sembra porsi quello della propria autoconservazione, non è solamente mossa dalla ricerca dell'utile, bensì anche dalla tendenza ad imporsi sull'altro: «la volontà di nuocere è insita in tutti»¹⁷³. Tale affermazione nel pensiero hobbesiano comporta, di fatto, due conseguenze. La prima riguarda la conclusione da parte di Hobbes della naturale uguaglianza di tutti gli uomini, dove, però, con il termine 'naturale' non si fa riferimento a qualcosa né di religioso né di metafisico-razionale, bensì alla

¹⁷¹ T. Hobbes, *De Cive*, Marietti Editori, Torino 1972, p. 24.

¹⁷² Per una lettura più approfondita del pensiero hobbesiano, va sottolineato che tale individuazione dell'utilità come movente determinante di ogni tipo di relazione umana, che per certi versi richiama a quella corrente filosofica che di lì a poco si sarebbe sviluppata sotto il nome di 'pragmatismo', è sicuramente da contestualizzare in quanto la frequentazione di Hobbes dell'ambiente aristocratico, tipico della società nobiliare individualistica e sfrenata del tempo, ha certamente influito sulle sue considerazioni. Come ricorda Pacchi, «con questo non si vuole certo sostenere che Hobbes abbia dato forma alla sua spregiudicata visione dei rapporti umani meditando esclusivamente sugli egoismi che si manifestavano negli ambienti aristocratici da lui frequentati, ma non si può negare che l'ispirazione prima per le sue prese di posizione, così come la documentazione per le sue osservazioni circa i moti dell'animo umano provenivano in gran parte dal mondo signorile col quale egli si trovava quotidianamente in contatto: si deve considerare che lo stesso ambiente scientifico a lui più congeniale non era estraneo a quel mondo, ma vi era anzi strettamente integrato, sia perché alcuni degli scienziati erano ricchi gentiluomini, sia perché l'unico mezzo di sopravvivenza per gli intellettuali "borghesi" restii ad invischiarsi nell'università o negli ordini religiosi era ancora la protezione – e quindi l'assidua frequentazione – di un potente». A. Pacchi, *Introduzione a Hobbes*, cit., pp. 39-41.

¹⁷³ T. Hobbes, *De Cive*, cit., p. 30.

semplice constatazione che, se un individuo può uccidere un suo simile fisicamente più forte¹⁷⁴, allora «non c'è ragione che uno, fidando nelle sue forze, si creda fatto dalla natura superiore agli altri»¹⁷⁵. Un'uguaglianza che, partendo dal naturale desiderio degli uomini di nuocersi, si può definire 'negativa' in quanto rappresenta lo stato di natura come una situazione brutale e di terrore da cui occorre uscire, abbandonando la uguaglianza reciproca per affidarsi a un'autorità che avrà il potere di difenderci l'uno dall'altro. Dovuto è qui il confronto con l'illuminista Rousseau perché, anche secondo il filosofo francese l'uguaglianza è una delle molle per la creazione dello Stato, ma la sua è una visione, se vogliamo, 'positiva' dal momento che su di essa fonda lo stesso contratto sociale perché rappresenta una condizione ideale in cui regna la ragione naturale e dalla quale non bisogna fuggire. Hobbes, invece, afferma che la costituzione dello stato civile si fonda proprio sulla rinuncia di tale uguaglianza a favore di una disuguaglianza, introdotta appunto dalle leggi civili, che sola può farci uscire dallo stato di timore che la prima ci causa. La seconda conseguenza è che, in tale situazione di uguaglianza in cui le occasioni di contrasto tra gli uomini sono moltissime – soprattutto se si considera che la «discordia nasce dall'ispirazione di molti alla stessa cosa»¹⁷⁶ – non solo ciascuno ha il diritto su ogni cosa, ma soprattutto ognuno ha il diritto di tutelarsi con tutti i mezzi a sua disposizione contro la morte e le sofferenze. Il diritto del singolo si identifica con la 'libertà' che ciascuno ha di usare secondo la retta ragione le proprie facoltà naturali, una ragione che è pur sempre individuale e che, quindi, si scontra sempre con le altre ragioni individuali. Infatti, per tornare al termine di confronto utilizzato in precedenza, se in Rousseau ritroviamo un modello antropologico che ha la sua essenza nella ragione, in Hobbes questa essenza va ricercata nella 'volontà', e in particolare nella volontà di ciascuno di imporsi e di ricercare il proprio utile. Una volontà, come si cercherà di sottolineare successivamente, interpretata non come facoltà razionale dell'uomo, ma in chiave deterministica.

Alla luce di quanto detto finora, non è difficile concludere che l'origine della società postulata da Hobbes sta proprio nella paura reciproca che si manifesta nella lotta indiscriminata per l'autoconservazione. Dunque, se l'uomo vuole sfuggire da questa autodistruzione certa, deve obbligatoriamente stipulare un patto con il quale si giunge alla formazione dello Stato e lo stesso timore, dal momento che 'serve' alla costituzione della società civile, è un elemento imprescindibile e necessario. A partire da tale sentimento, infatti, la ragione «si raffina esprimendosi in una serie di massime prudenziali che, vista la sua fondamentale uguaglianza naturale di tutti gli uomini, hanno una validità generale, nel senso che possono garantire, entro un certo margine, la sopravvivenza a tutti gli uomini»¹⁷⁷. Dunque, sembra che in questo salto nello Stato, Hobbes nel suo ragionamento passi dall'idea di una ragione individuale, all'ideale di una ragione che, invece di essere causa di differenze e di divergenze, accomuna tutti gli uomini uniti nell'unico fine che in quanto uomini possono porsi: la costituzione di una società civile, sola garante della loro

¹⁷⁴ A. Pacchi, *Introduzione a Hobbes*, cit., pp. 42-43.

¹⁷⁵ T. Hobbes, *De Cive*, cit., p. 28.

¹⁷⁶ *Ivi*, p. 30.

¹⁷⁷ A. Pacchi, *Introduzione a Hobbes*, cit., p. 44.

possibilità di sopravvivere nel *bellum omnium contra omnes* che caratterizza lo stato di natura. Tuttavia, a tal proposito va parimenti sottolineato che non si tratta di quella normatività universale della ragione tanto cara al giusnaturalismo, che afferma per tutta la realtà l'esistenza di un diritto naturale, ovvero di un insieme di norme di comportamento dedotte dalla natura e conoscibili all'essere umano, quanto piuttosto della natura degli uomini come esseri ragionevoli, cioè individui che, calcolando le loro possibilità di autoconservazione, sono portati nello stato di natura a comportarsi secondo norme, che non devono essere viste come leggi in senso stretto, ma piuttosto come «teoremi della ragione», così come vengono definiti nel *Leviatano*¹⁷⁸. Come riportato nel *De Cive*:

poiché tutti concedono che è fatto a diritto quel che è contro la retta ragione, dobbiamo ritenere fatto a torto quel che ripugna alla retta ragione (cioè quel che contrasta con qualche verità ricavata da principi veri mediante un retto ragionamento); ma quel che è fatto a torto, diciamo che è un atto contrario alla legge. Dunque la retta ragione è per così dire una legge che si può chiamare anche naturale (perché fa parte della natura umana allo stesso modo di qualsiasi altra facoltà o sentimento). Orbene, la legge naturale è, a volerla definire, un dettame della retta ragione riguardo a quel che si deve fare o tralasciare per conservare la vita e le membra quanto più a lungo possibile¹⁷⁹.

Tanto che la prima legge di natura, così come enunciata nel *De Cive*, pone che «si deve ricercare la pace quando la si può avere; quando non si può, bisogna cercare aiuti per la guerra»¹⁸⁰.

Tuttavia, il filosofo inglese afferma anche la necessità di un passaggio, dapprima, dalla legge naturale alla legge morale e, successivamente, da quest'ultima alla legge civile.

Per quanto riguarda la legge morale, essa è identificata da Hobbes con la legge naturale in quanto, come ricorda Pacchi:

prescrive la pratica di comportamenti, come la moderazione, l'equità, la fedeltà, l'umanità, la misericordia, che se da un lato sono necessari al conseguimento della pace, e quindi alla sopravvivenza, dall'altro sono anche quelli che comunemente si chiamano "virtù". [...] La legge morale è quindi anche legge naturale, in quanto la pratica delle virtù realizza il fine naturale dell'uomo, cioè l'autoconservazione. La legge naturale, o morale a dir si voglia, obbliga tuttavia solo in coscienza [...] perché non si tratta di vere leggi, mancando ad esse il carattere di coercitività, bensì solo di conclusioni della ragione¹⁸¹.

¹⁷⁸ Cfr., T. Hobbes, *Leviatano*, Laterza, Roma-Bari 2011, parte I, cap. XV, pp. 128-130.

¹⁷⁹ T. Hobbes, *De Cive*, cit., p. 42. Tuttavia, la conclusione hobbesiana della legge naturale come 'norma' derivante dalla ragione è un punto abbastanza contraddittorio e controverso nel pensiero del filosofo inglese perché mentre nella proposizione riportata si sembra presupporre una sorta di totale equiparazione tra la retta ragione e la legge naturale, nel *Leviatano* tale simmetria sembra vacillare dal momento che si afferma che «una legge di natura (*lex naturalis*) è un precetto o una regola generale ricavata dalla ragione, per cui ad un uomo è vietato di fare quello che distruggerebbe la sua vita» T. Hobbes, *Leviatano*, cit., parte I, cap. XIV, p. 105. Anche in Hobbes, perciò, la legge naturale ha una certa radice nella ragione, ma occorre fare attenzione al fatto che, in ultima analisi, la ragione trova il suo carattere di certezza proprio, come detto anticipatamente, nella volontà.

¹⁸⁰ *Ivi*, p. 44.

¹⁸¹ A. Pacchi, *Introduzione a Hobbes*, cit., p. 48.

La legge morale, infatti, riguarda l'uomo solo «nel foro interiore, non sempre nel foro esteriore»¹⁸² e, pertanto, si manifesta come chiara espressione del formalismo giuridico hobbesiano il quale è applicato a una concezione spregiudicatamente laica e materialistica della morale, in base alla quale, per esempio, l'ingiustizia non è di per sé un male in senso religioso o metafisico, ma piuttosto un'incoerenza.

Dal momento che la legge morale, a detta di Hobbes, non è una legge vera e propria, necessario si fa il passaggio alla legge civile. Infatti, affinché tutti gli uomini rispettino il patto sottoscritto per la nascita dello Stato, è necessaria l'esistenza di un potere coercitivo che si istituisce solamente in seguito al trasferimento *volontario* da parte di tutti del loro diritto su tutto in favore di un singolo individuo nelle cui mani sarà affidato tale potere:

Il trasferimento è solo simbolico, secondo Hobbes, perché in realtà quando tutti meno uno rinuncino ai loro diritti, si impegnano con ciò a non resistere a quell'uno, e quindi gli consentono di esercitare, da solo, il 'proprio diritto' su tutto: la precisazione non è superflua poiché implica che il sovrano sia l'unica persona a permanere nello stato di natura, sottomessa quindi alle leggi di natura, ma non alle leggi civili da essa promulgate¹⁸³.

Una tale affermazione impone due considerazioni obbligate: in primo luogo, l'attestazione di una concezione positivista del diritto tale per cui vi è un'assoluta autonomia dei contenuti della legge civile e una totale arbitrarietà del sovrano – e proprio per questa ragione sarà interessante andare a precisare di quale autonomia stiamo parlando e di quali confini essa abbia –; in secondo luogo, l'auspicata instaurazione di un assolutismo monarchico, dal momento che il sovrano è sì sottoposto alla legge naturale, ma essa è, allo stesso tempo, dettata esclusivamente dalla sua retta ragione. Un regime politico a cui non interessa comandare sulle coscienze individuali, ma che piuttosto, con i mezzi che a discrezione del sovrano vengono ritenuti più opportuni, si faccia garante della conservazione fisica dei propri sudditi¹⁸⁴. Così, del resto lo stesso Hobbes definisce l'unione civile:

¹⁸² T. Hobbes, *De Cive*, cit., p. 52.

¹⁸³ A. Pacchi, *Introduzione a Hobbes*, cit., p. 50.

¹⁸⁴ Tuttavia, parte della critica anglosassone del secolo scorso ha scorto nella pagine delle opere politiche di Hobbes una certa apertura in senso liberale del suo pensiero affermando che il sistema politico hobbesiano deve essere interpretato in modo del tutto indipendente dai presupposti naturalistici e materialistici. Autore di primo piano di tale interpretazione della filosofia politica di Hobbes, il conterraneo Gauthier il quale intende dimostrare come il rapporto suddito-sovrano, soprattutto tra le pagine del *Leviatano*, non sia assolutamente obbligatoria per il suddito affermando che il fatto che un uomo autorizzi un altro ad esercitare un qualche potere, non implica necessariamente che quell'uomo rinunci ai propri diritti. Cfr. D. P. Gauthier, *The logic of Leviathan – The moral and political theory of Thomas Hobbes*, Clarendon Press, Oxford 1969. Tale lettura, tuttavia, come sottolinea lo stesso Pacchi, è insostenibile perché, se è vero che nel *Leviatano*, a differenza delle altre opere del filosofo inglese, è ammessa qualche concessioni in termini di libertà ai sudditi, è comunque innegabile che il discorso hobbesiano approdi a conclusioni assolutistiche che partono da una concezione ben precisa della natura umana. Cfr. A. Pacchi, *Introduzione*, in T. Hobbes, *Leviatano*, cit., p. 13. Del resto, lo stesso filosofo inglese ammette che la monarchia è preferibile ad ogni altra forma di governo, soprattutto alla democrazia che è, invece, particolarmente esposta a una serie di inconvenienti tali per cui è equiparata dall'autore alla demagogia, dettata dalla sempre maggiore

questa sottomissione della volontà di tutti alla volontà di un solo individuo, o di una sola assemblea, ha luogo allorché ciascuno si obbliga mediante un patto verso ciascuno degli altri a non fare resistenza alla volontà di quell'individuo o di quella assemblea a si sarà sottomesso, cioè a non rifiutargli l'uso delle proprie forze o dei propri averi contro chiunque altro (si intende infatti che egli conserverà pur sempre il diritto di difendersi dalla violenza): e questa forma di accordo si chiama *unione*¹⁸⁵.

Pertanto, se lo Stato non è altro che «un'unica persona la cui volontà, in virtù dei patti contratti reciprocamente da molti individui, si deve ritenere la volontà di tutti questi individui»¹⁸⁶, quale spazio ha il suddito in questo sistema che sembra ben architettato per privarne la libertà? Di fatti, l'impianto antropologico fondato da Hobbes su solide basi naturalistiche e materialistiche, sembra escludere qualsiasi possibilità di azione dell'uomo il cui compito si ridurrebbe a quello di mettersi al servizio del sovrano rinunciando a tutti i suoi diritti o averi in nome di un valore più grande, ovvero la sopravvivenza. In merito a tale questione, non va trascurato l'ultimo capitolo del *De Homine* nel quale il filosofo inglese introduce il concetto di «persona fittizia» che gli serve per fondare il rapporto giuridico tra i sudditi e il sovrano che li rappresenta: «alla persona vengono attribuite parole ed azioni, sue o altrui: se sue, la persona è naturale; se altrui, è fittizia»¹⁸⁷. Partendo dal paragone con l'attore il quale nell'intera sua carriera artistica oppure all'interno di un singolo spettacolo è chiamato a rivestire diversi ruoli, e quindi ad essere diverse persone, così qualsiasi uomo, secondo Hobbes, non solo può rappresentare più uomini, ma anche può essere in momenti diversi della sua esistenza sia suddito che sovrano¹⁸⁸. Dunque, da tale uso civile del concetto di persona e dalla descrizione della via della politica emerge con chiarezza la dissoluzione e l'identificazione della persona nello Stato, rifiutando l'esercizio di qualsiasi diritto, eccetto il diritto di sopravvivenza.

I resti dell'«umana condotta»¹⁸⁹ civile.

Come si è cercato di mostrare nella breve sintesi del pensiero hobbesiano, a partire dalla sua visione antropologica dell'uomo e del mondo, il filosofo inglese offre non solo un'interpretazione in chiave meccanicistica della realtà naturale, ma anche una riduzione spregiudicatamente materialistica da lui accuratamente applicata sia alla sensazione e alla formazione delle idee sia al processo di volizione. Scontate, perciò, vista la premessa, le conseguenze che una tale filosofia ha: dal punto di vista dell'etica e della politica in generale e, nello specifico, su una certa modalità di intendere lo stato e l'uomo sociale. Sono

preoccupazione degli uomini di politica di 'ingraziarsi' le masse attraverso l'utilizzo di una sapiente retorica atta esclusivamente a fare leva sull'emotività popolare. Cfr. A. Pacchi, *Introduzione a T. Hobbes*, cit., p. 13.

¹⁸⁵ T. Hobbes, *De Cive*, cit., p. 60.

¹⁸⁶ Ivi, p. 62.

¹⁸⁷ T. Hobbes, *De Homine*, cit., p. 155.

¹⁸⁸ Temi analoghi possono anche essere trovati in T. Hobbes, *Leviatano*, cit., parte I, cap. XVI. Qui, viene mostrato come nel momento della sua fondazione, lo Stato arrivi a 'impersonare' i sudditi contraenti.

¹⁸⁹ Cfr. V. D'Alessandro, *Hobbes filosofo dell'educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1968, pp. 2 e ss.

proprio questi gli aspetti della prospettiva di Hobbes che si cercherà di approfondire ora.

Il percorso che ci porterà alla scoperta dell'ideale di Stato e di uomo civile cui il filosofo inglese auspica tra le pagine delle sue opere, sembra avere un preciso presupposto gnoseologico, ovviamente dichiaratamente materialistico la cosiddetta: «conoscenza del corpus». A partire da essa si delineeranno prospettive e suggestioni di carattere etico e politico.

Hobbes, infatti, interpretando egregiamente lo spirito del suo tempo, si fa portavoce di un empirismo radicale che della realtà considera solamente l'aspetto materiale, riducendo, perciò, le capacità conoscitive alla mera organizzazione di dati provenienti dalla materia, dal corpo. Da tale prospettiva derivano due passaggi fondamentali per il pensiero hobbesiano il cui sostrato è fornito da una concezione immanentistica del corpo e della ragione umana. Infatti, in primo luogo, assistiamo alla prima definizione del *corpus* – estesa anche al concetto di stato attraverso l'idea di «corpo politico» – come una realtà che esiste in natura e che, esterna alla mente, ha il carattere di realtà in sé. A partire dal corpo, dunque, l'uomo può giungere a definire i vari aspetti del mondo e della sua esistenza, il cui significato, secondo Hobbes, non è da ricercare in una sostanza trascendentale e metaempirica, bensì trova la sua ragion d'essere in sé.

Se il corpo è ciò a cui fanno riferimento tutte le categorie ontologiche, ad esso andrà ricondotta anche la ragione. Il secondo passaggio, infatti, riguarda l'ideale di una ragione naturale intesa unicamente come ipotesi esplicativa dell'esperienza, non come «strumento in cui si esprime l'originaria capacità di coscienza dell'uomo, ma (come) una funzione, quella della previsione, che a livelli inferiori è posseduta anche dagli animali»¹⁹⁰. Da qui, l'emergere in alcuni passi delle opere hobbesiane l'identificazione della ragione con il 'calcolo':

per ragionamento (*ratiocinatio*) intendo il calcolo. Il calcolo consiste nel riunire insieme più cose per farne una somma o nel sottrarre una cosa dall'altra per conoscere il resto. Ragionare è la stessa cosa che addizionare e sottrarre; e se si volessero aggiungere a queste operazioni anche quelle del moltiplicare e dividere non sarei d'accordo perché la moltiplicazione è la stessa cosa dell'addizione di parti uguali e la divisione è la stessa cosa della sottrazione di parti uguali tante volte quant'è possibile. Ogni procedimento raziocinativo si riduce dunque a due operazioni mentali, l'addizione e la sottrazione¹⁹¹.

Sarà esattamente da questo intendere limitatamente la ragione come meccanismo puramente formale di connessione che Hobbes fonda, da una parte, la sua antropologia e, dall'altra, la sua scienza della politica. Un immanentismo che porta Hobbes a conclusioni differenti rispetto a quelle kantiane in quanto non ci troviamo dinnanzi né a una «ragion pura» che si muove con le sue sole forze nell'indagine della realtà e che agisce indipendentemente da qualcosa che sia esterno alla sua natura, dal momento che in Hobbes si legge una certa sua dipendenza comunque dalla dimensione corporea; né tanto meno una «ragion pratica» dato che, alla luce

¹⁹⁰ L. Negri, *Persona e stato nel pensiero di Hobbes*, Jaka Book, Milano 1987, p. 43.

¹⁹¹ T. Hobbes, *De corpore*, I, I, 2, Utet, Torino, 1972, p. 71. Cfr. T. Hobbes, *Leviatano*, I, V, cit., pp. 34-36.

dell'antropologia naturalistica e materialistica del filosofo inglese, l'agire umano sembra essere guidato nella sua condotta non tanto dalla ragione quanto dal bisogno fisico dell'autoconservazione. A fondare, infatti, sia l'etica che la politica non è l'esercizio di una razionalità che arricchisce il soggetto che la compie, quanto un istinto di sopravvivenza insito nella natura umana.

Proprio a partire dall'enunciazione di questa duplice considerazione che analizza corpo, mente e il loro rapporto, si può affermare con D'Alessandro che il materialismo hobbesiano risponde a chiare esigenze metodologiche sia della filosofia che della scienza, un «materialismo concreto»¹⁹² in base al quale tutto ciò che è reale è corporeo e solo ciò che è corporeo può essere conosciuto, perché misurabile e controllabile e la stessa realtà di cui sono fatti i corpi non è l'aristotelica «materia prima» astratta, bensì un mero nome che ci consente di far riferimento, soprattutto a livello linguistico, a un corpo universalmente considerato, ovvero nella sua 'quantità'¹⁹³.

In base a tale teoria nominalistica della conoscenza e del suo procedere, come ricorda Bobbio, Hobbes fonderà le profonde ragioni del suo tentativo di dar vita a una scienza rigorosa dell'etica e della politica, entrambe lette nella loro affinità con la geometria, soprattutto dal punto di vista dei principi e dal modo in cui essi vengono formulati in queste scienze¹⁹⁴. Infatti, è proprio dal materialismo antropologico e gnoseologico che derivano due capisaldi del pensiero hobbesiano, relativi uno alla sfera dell'etica, l'altro a quella della politica, che meglio ci possono aiutare a capire il ruolo dello Stato e dell'uomo all'interno del sistema hobbesiano: il determinismo della volontà e il problema della pace. Cerchiamo ora di analizzarne meglio i contenuti, le implicazioni e la portata da essi sorte, sia all'interno della stessa prospettiva del filosofo inglese sia nel dibattito culturale.

In riferimento al pensiero di Hobbes si può parlare di determinismo della volontà dal momento che, non essendo gli uomini politici per natura, ma piuttosto degli individui animati unicamente dall'utile e dalla sete di potere, per far sì di non vivere come nello stato di *bellum omnium contra omnes*, essi si accordano per fondare una società. Tale società, dunque, non solo viene vista come il Bene dato che permette di porre fine alla guerra perpetua tra gli uomini garantendo loro la sopravvivenza, bensì si configura necessariamente come l'oggetto del nostro volere. Ciò comporta, da un lato, sia la natura contrattualistica e convenzionale dello stato sia una teoria volontaristica del diritto secondo la quale «poiché i legami sociali si stringono volontariamente, in ogni associazione è da ricercarsi l'oggetto di questa volontà»¹⁹⁵ e, dall'altro, l'affermazione di una volontà non come facoltà o attività autonoma che si

¹⁹² V. D'Alessandro, *Hobbes filosofo dell'educazione*, cit., p. 95.

¹⁹³ A tal proposito, va segnalato che alcuni studiosi, a seguito di questa affermazione di Hobbes, hanno letto nella sua filosofia la chiara presenza di un certo 'fenomenismo'. Senza dilungarci oltre, perché non è questo argomento della nostra discussione, si ricordi, prima tra tutte, l'apporto offerto da Bontadini e Cesca. Cfr. G. Bontadini, *Materialismo e fenomenismo in Hobbes. Fenomenismo metafisico e fenomenismo gnoseologico*, «Rivista di filosofia neoscolastica», 1944, pp. 1-28; G. Cesca, *Il fenomenismo dell'Hobbes*, Drucker, Padova-Verona 1891.

¹⁹⁴ Si veda a tal proposito, A. Child, *Fare e conoscere in Hobbes*, Vico e Dewey, Guida, Napoli 1970.

¹⁹⁵ T. Hobbes, *De Cive*, cit., p. 26.

manifesta nell'agire umano, ma piuttosto come un 'appetito' determinato necessariamente dalle cause che lo scaturiscono. Inoltre, va aggiunto che tale timore di non poter sopravvivere determina la volontà umana facendo sì che, non solo si rinunci a tutti i diritti in vista di un Bene maggiore, ovvero lo Stato, ma addirittura che l'individuo stesso nella vita associata sia obbediente sempre al sovrano. Del resto, come precisa D'Alessandro:

se la volontà e le azioni degli uomini sono determinate dalle loro cause necessariamente, la legge con la relativa minaccia di punizione per gli inadempienti, entrerà a far parte di queste cause, come un elemento determinante della coscienza, nella consapevolezza delle conseguenze che apportano taluni atti per la difesa ed il bene dell'individuo e della società¹⁹⁶.

Di conseguenza, non solo all'individuo è concessa tutta e solo quella libertà che non disturba il potere dello Stato, ma soprattutto la stessa coscienza deve coincidere con la logica e la ragione dello Stato.

Tuttavia, bisogna analizzare come l'azione umana possa trovare la sua giustificazione all'interno di questa concezione deterministica e meccanicistica. Proprio tale argomento fu al centro del vivo ed appassionato confronto tra Hobbes e Bramhall, vescovo di Derry, che vide i due pensatori confrontarsi per anni sui temi della necessità e della libertà. Mentre il primo, avendo di mira la necessaria predeterminazione delle azioni umane, non si pone il problema se l'uomo sia libero di volere perché la questione della libertà non si pone a livello della volontà, bensì immediatamente dopo che la volontà si è pronunciata; Bramhall, invece, memore degli insegnamenti tomisti, cerca di difendere la libertà umana e una delle maggiori obiezioni che farà al filosofo inglese sarà proprio quella di sottolineare come una concezione così rigidamente deterministica del volere umano tolga ogni significato a tutte le sollecitazioni messe in atto dalla società sia per impedire delitti e reati, prima tra tutte l'educazione, sia le punizioni stesse con cui lo Stato condanna delitti e reati. Tuttavia, nella sua replica al vescovo inglese, Hobbes sottolineerà come anche l'educazione possa essere considerata come una di quelle cause che alla fine vanno a determinare la volontà dell'individuo. Senza procedere oltre in questa disquisizione tra i due pensatori, che troppo ci allontanerebbe dal nostro intento¹⁹⁷, basti riflettere sull'enorme portata che le parole del filosofo hanno per la sua etica come scienza rigorosa: volontà e, di conseguenza, libertà sono pensate non come 'cause' mediante le quali l'uomo è in grado di autodeterminarsi, bensì come effetti.

A tale conclusione sembra opporsi Kant, sebbene Hobbes non sia esplicitamente il bersaglio delle sue affermazioni. Il filosofo tedesco, tra le pagine della *Critica della Ragion Pratica*, sostiene che l'uomo nel suo agire nel mondo non segue tanto le determinazioni obbligate dalla sensibilità e dalla natura che egli è in grado di riconoscere attraverso la ragion pura, quanto piuttosto la «legge morale», ovvero un dover essere dettato e colto attraverso la ragion pratica. Tale idea potrebbe sembrare conforme all'ideale hobbesiano in base al quale, proprio per non essere succube degli istinti che determinano lo

¹⁹⁶ V. D'Alessandro, *Hobbes filosofo dell'educazione*, p. 109.

¹⁹⁷ Per un maggiore approfondimento si veda T. Hobbes, *Libertà e necessità*, Bompiani, Milano 2000.

stato di guerra permanente, è necessario il passaggio allo Stato il quale crea le condizioni affinché ognuno possa seguire i dettami della ragione con la sicurezza che anche gli altri faranno altrettanto. Tuttavia tale simbiosi è solo apparente. Kant, infatti, arriva a poter affermare a gran voce tale passaggio proprio perché riconosce nella libertà umana:

la chiave di volta dell'intero edificio di un sistema della ragion pura, anche della speculativa, e tutti gli altri concetti (quelli di Dio e dell'immortalità), i quali, come semplici idee, nella ragione speculativa rimangono senza sostegno, [...] la loro possibilità è dimostrata dal fatto che la libertà è reale; poiché quest'idea si manifesta con la legge morale. Ma la libertà è anche l'unica fra tutte le idee della ragione speculativa di cui noi conosciamo a priori la possibilità senza tutta via percepirla, perché essa è la condizione della legge morale che noi conosciamo¹⁹⁸.

Dunque, sia una libertà come *ratio essendi* della legge morale sia la legge morale come *ratio cognoscendi* della libertà.

Queste suggestioni kantiane impongono, in antitesi al pensiero di Hobbes, sia il riconoscimento ontologico della libertà umana sia l'impossibilità di una legge, pur di ragione che sia, ad imporsi dall'esterno sull'individuo determinandone le pratiche e le condotte. Nella filosofia hobbesiana c'è sì una morale, errato sarebbe affermare il contrario, tuttavia essa non è applicata all'analisi e alla specificazione dell'azione umana, bensì al diritto, tanto che le stesse idee di bene, vero, giusto e bello non richiamano a un qualcosa che ha a che fare con una qualche legge di natura legittimata con uno statuto ontologico insuperabile, ma a qualcosa che la legge giuridica ha deciso essere bene, vero, giusto e bello. In realtà, contro questa etica materialistica si potrebbero ipotizzare alcuni rimedi: in primo luogo, si dovrebbe anteporre al valore nominale delle parole bene, vero, bello e giusto il loro valore contenutistico il quale non può sempre e solo essere definito apriori dall'uomo¹⁹⁹; secondariamente, bisognerebbe ricordare che il rispetto della legge non può imporsi come principio assoluto perché:

esso è relativo al *potere della legge*, cioè al campo in cui la legge, affermata dalla autorità, si svolge in conformità della sua funzione. Questo campo non è illimitato; e dentro i confini da esso segnati la esistenza della legge ha elementi che ne formano la struttura logica e reale²⁰⁰.

ed infine, per meglio riequilibrare i rapporti tra volontà, libertà e necessità, potrebbe essere utile ripercorrere la differenza tra coazione e volontà, così come proposta dalla Vanni Rovighi:

la volontà è una tendenza che procede dalla natura dell'agente, la coazione è una determinazione che l'agente subisce dal di fuori, contro la propria inclinazione, è una determinazione violenta [...]. Nessuno può costringermi a *volere* una cosa: potrà costringermi a *fare* una cosa²⁰¹.

¹⁹⁸ I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 5.

¹⁹⁹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 224 e ss.

²⁰⁰ B. Donati, *Il rispetto della legge dinanzi al principio di autorità. Critica alla filosofia civile di Hobbes*, Athenaeum, Roma 1919, p. 54.

²⁰¹ S. Vanni Rovighi, *Elementi di filosofia*, vol. 3, La Scuola, Brescia 1998, p. 141.

Il secondo caposaldo del sistema hobbesiano, come si è affermato in precedenza, riguarda il problema della pace. Tale questione scaturisce anch'essa da una visione materialistica e meccanicistica dell'uomo e del conoscere, ma non riguarda più quel formalismo giuridico che si poneva come concetto chiave della morale, bensì afferisce alla dimensione politica e civile: dall'analisi del passaggio dallo stato di natura alla società civile emerge chiaramente che l'individuo è caratterizzato dalla volontà di difendere la propria vita fisica che lo porta non solo a sottoscrivere necessariamente un patto che reca con sé l'obbligazione al suo adempimento, ma anche a vedere nello stato l'unica possibilità per trovare pace.

Ed è proprio la questione della pace, percepita in modo così vivo e drammatico da Hobbes in prima persona²⁰², che, dal punto di vista politico, ci pone dinanzi due importanti conseguenze teoriche.

La prima riguarda la riduzione dell'uomo a individuo biologico e materiale preoccupato esclusivamente della propria autoconservazione. Autoconservazione che diviene il fine ultimo, non per il suo valore oggettivo, ma per un accordo di tutti a seguito di evidenze comuni. Pertanto, se l'individuo si configura come unico scopo quello di salvaguardare la propria vita fisica, allora la vita fisica appare come l'unico valore di carattere individuale, ma anche sociale. Sociale perché l'uomo riceve dallo Stato, garante della pace, la sua collocazione definitiva. Fuori dallo Stato è il dominio delle passioni, la guerra, la paura, la povertà, l'ignoranza²⁰³.

Dunque, se la pace nello stato di natura è una soluzione tanto desiderata quanto utopica, lo Stato assoluto si configura come l'unica soluzione veramente possibile perché, come sostiene Hobbes nel *De Cive*:

poiché la convergenza di molte volontà verso un solo scopo non basta per conservare e istituire una stabile difesa, si richiede che la volontà di tutti sia, nella scelta di quel che è necessario per il mantenimento della pace e per la difesa, *una sola*. Il che non può accadere se ciascuno non sottometta la propria volontà a quella di *un* altro, sia esso un solo *uomo*, o una sola *assemblea*, cosicché quello che egli avrà voluto come necessario alla pace comune, di qualunque natura sia, sia da intendersi come voluto da tutti e da ciascuno²⁰⁴.

²⁰² A tal proposito va precisato che tale problema della privazione della pace, Hobbes lo percepisce proprio a partire dal contesto culturale e sociale nel quale vive. Egli, infatti, vive in un'Europa dilaniata in cui la pace non esiste più, in un'Inghilterra sconvolta dalla guerra civile. Tuttavia, la volontà di uscire da tale disordine e il timore di non raggiungere mai uno stato di pace contraddistinguono non solo le sue preoccupazioni di carattere storico, ma soprattutto diventano all'interno del suo pensiero gli elementi propulsivi fondamentali. Come afferma Negri, «il termine politico è in Hobbes assunto come equivalente di via per promuovere la pace. La ricerca filosofica è cioè esplicitamente animata dall'obbiettivo di risolvere il problema fino alle conseguenze sociali: in questo consiste la politicità e quindi il fatto che il pensiero di Hobbes si possa considerare con chiarezza fin dall'inizio». L. Negri, *Persona e stato nel pensiero di Hobbes*, cit., p. 18.

²⁰³ Opportuno a tal proposito il riferimento alle parole di Bobbio, secondo il quale Hobbes assume come punto di partenza la legge naturale solo per giustificare la costituzione dello Stato, o meglio per dare un fondamento razionale alle legge positiva che, pur svuotando di fatto la legge naturale dei suoi contenuti, offre un altro fondamento accetto al potere assoluto. Cfr. N. Bobbio, *Da Hobbes a Marx*, Morano Editore, Napoli 1965.

²⁰⁴ T. Hobbes, *De Cive*, cit., p. 60.

Tuttavia dobbiamo parlare di Stato assoluto in quanto:

volendo dunque dare una definizione dello *Stato*, dobbiamo dire che esso è un'*unica persona* la cui *volontà*, in virtù dei patti contratti reciprocamente da molti individui, si deve ritenere la volontà di tutti questi individui; onde può servirsi delle forze e degli averi dei singoli per la pace e per la comune difesa²⁰⁵.

Del resto, come sottolinea Bobbio, questa ricaduta in una forma di Stato assoluto che si autogiustifica, non sorprende se la contestualizziamo al pensiero hobbesiano perché se la conservazione della vita diviene il bene sommo, allora in nome di essa si possono sacrificare non solo tutti i diritti, ma anche la propria dignità e libertà. La politica di Hobbes è per il filosofo torinese una radicale teoria dell'obbedienza, un'obbedienza grazie alla quale l'uomo guadagna la pace²⁰⁶. Lo stato di natura non è sufficiente a se stesso, occorre quindi altro all'uomo per potersi realizzare e questo altro è dato dallo Stato che, a patto di un'adesione assolutamente meccanica ed indiscutibile alla società civile, gli consente di essere autenticamente uomo. A tal proposito, Negri precisa:

nell'affermazione di Hobbes è contenuta una dinamica di pensiero che tende, obbiettivamente, ad *identificare* la realtà sociale con la struttura statale. [...] Solo lo Stato è società, cioè espressione creativa della personalità. È un'identificazione che elimina qualsiasi fisionomia di servizio dallo Stato, per determinarlo come ambito esclusivo di potere esercitato sull'individuo. In questo senso l'antropologia hobbesiana trova il suo ambito di definizione esauriente soltanto nella politica intesa come culto dello Stato, come assolutizzazione della dimensione socio-politica²⁰⁷.

Tuttavia, va specificato che lo stesso filosofo inglese chiarisce che le relazioni intercorrenti tra il sovrano e i sudditi sono essenzialmente 'fisiche', nel senso che si configurano come rapporti di forza e che tale dominio dello Stato si

²⁰⁵ Ivi, p. 62. Tale passo del *De Cive* offre, ancora una volta, l'occasione per un confronto del pensiero di Hobbes con la filosofia politica di Rousseau. Infatti, anche nella nozione di 'volontà generale' affermata dal francese ritroviamo l'ideale di una sottomissione di tutti alla volontà di un singolo individuo, facendo sì che le varie volontà particolari confluiscono in un'unica volontà sovrana. Tuttavia, questa 'alienazione totale' di ciascun associato con tutti i suoi diritti alla comunità sembra lasciare un maggiore spiraglio di libertà e di possibilità di azione all'uomo. Rousseau, infatti, prendendo spunto dall'ideale di Montesquieu, mostra che ogni membro del corpo politico è allo stesso tempo sia suddito che cittadino: suddito in quanto obbedisce alle leggi votate dal corpo politico di cui, però, ogni singolo individuo è membro; cittadino, invece, in quanto membro del corpo sovrano, perché esprime la propria volontà e partecipa all'attività del corpo politico, che, se attivo, è sovrano, se passivo, prende il nome di Stato. Questo, del resto, il problema fondamentale che, secondo il filosofo francese, il contratto sociale risolve: «trovare una forma di associazione che difenda e protegga con tutta la forza comune la persona e i beni di ciascun associato, e per la quale ciascuno, unendosi a tutti, non obbedisca tuttavia che a se stesso e resti libero come prima». Sembra, dunque, apparire come necessaria la partecipazione attiva dell'uomo nella società civile, che non solo non è percepita come qualcosa di esterno che coercitivamente si impone all'uomo, ma anche non si riduce più, hobbesianamente, alla mera obbedienza alle leggi istituite dal Leviatano. Cfr. J.-J. Rousseau, // *contratto sociale*, Einaudi, Torino 1994.

²⁰⁶ Cfr. N. Bobbio, *Da Hobbes a Marx*, cit., pp. 10-60.

²⁰⁷ L. Negri, *Persona e stato nel pensiero di Hobbes*, cit., p. 64.

manifesta proprio come potere di comando sui corpi e non sulle 'anime' dei sudditi. Questa seconda affermazione se da un lato palesa come il materialismo hobbesiano ricada in una forma di dualismo cartesiano, tanto criticato dal nostro filosofo, dall'altro sembra dare ragione a Viola, secondo il quale il Leviatano non è uno Stato di per sé totalitario nella sua formulazione teorica, ma piuttosto lo diventa per il modo caratteristico di affrontare il problema morale²⁰⁸. Infatti, lo Stato ha come presupposto e come risultato il totale appiattimento della coscienza e della libertà individuale. Un uomo caratterizzato solo per la sua 'coscienza pubblica' di cui il sovrano è il solo interprete. Inevitabile conseguenza sarà, perciò, la perdita dell'unicità e dell'irripetibilità del soggetto, il quale non è unico ed irripetibile perché è un individuo biologico.

A tal proposito, Hobbes apre sì a uno Stato che garante dell'autoconservazione fisica degli uomini si rivela come strumento di liberazione autentica della condizione individuale, ma può davvero essere considerato tale, analizzando congiuntamente le conclusioni politiche ed etiche alle quali Hobbes giunge? Ciò a cui assistiamo non è, piuttosto, una logica di assorbimento del singolo nella struttura statale che si fa contenitore e contenuto, tale per cui si assiste a un'identificazione della libertà personale con l'obbedienza totalmente passiva alle leggi dello Stato?

Inoltre, rifacendoci alla tesi di D'Alessandro, bisogna considerare che tale passaggio dallo stato di natura alla società civile avviene perché l'uomo non è sociale per natura, ma «lo diventa per educazione»²⁰⁹. Infatti, nell'uomo 'tutto istinto' sembra comparire ad un certo punto la 'ragione' come fonte, prima della legge naturale e, successivamente, della legge morale e civile. Tuttavia, qui Hobbes sembra riferirsi non tanto a una ragione che interviene, quanto piuttosto a una 'ragione' che a un tratto si forma. Infatti, come sostiene Bobbio:

per Hobbes la legge naturale è un dettame della retta ragione (che) [...] non ha un valore sostanziale, ma soltanto formale; non ci rivela l'essere, ma ci mette in grado di ricavare da certi principi certe conseguenze; non è la facoltà con cui apprendiamo la verità evidente dei principi primi, ma la facoltà del ragionamento²¹⁰.

La ragione non viene caratterizzata da nessun riferimento trascendentale o metafisico, ma ha valore strumentale²¹¹.

²⁰⁸ Cfr. F. Viola, *Behemoth o Leviathan?*, Giuffrè Editore, Milano 1979. In merito proprio all'interpretazione critica di Viola relativamente al pensiero di Hobbes va, inoltre, precisato che egli ne sottolinea un'apertura in chiave liberale scorgendo l'esistenza di un diritto individuale accanto al principio di autorità, facendo leva principalmente sulla convinzione che il Leviatano non abbraccia tutta la vita umana, nei suoi molteplici aspetti, né implica una mobilitazione totale della società. Accanto allo Stato, esiste pur sempre l'individuo.

²⁰⁹ V. D'Alessandro, *Hobbes filosofo dell'educazione*, cit., p. 151. Cfr. T. Hobbes, *De Cive*, cit., pp. 18 e ss.

²¹⁰ N. Bobbio, *Da Hobbes a Marx*, cit., pp. 11-49.

²¹¹ Secondo D'Alessandro, è proprio questa considerazione della ragione come superamento metodico dell'esperienza che ci invita a riflettere sul fatto che la filosofia hobbesiana non può essere considerata né empirista né razionalista in senso tradizionale: «perché se per un verso non è lecito classificare secondo l'indirizzo dell'empirismo, un pensiero che, accortosi di alcuni suoi limiti essenziali, afferma una nuova direzione filosofica, per l'altro verso il concetto della ragione che si avvanza in questa nuova direzione non esclude anzi implica un suo rapporto di unità essenziale non coi meri dati dell'esperienza in quanto pura conoscenza, ma con il loro processo pratico». V. D'Alessandro, *Hobbes filosofo dell'educazione*, cit., p. 9. L'esperienza in

Dunque, se la ragione ha un carattere meramente pratico volto all'azione efficace tale per cui, affinché avvenga il passaggio dallo stato di natura alla società civile, l'uomo deve essere educato, allora, allo stesso modo, si necessita di un qualcuno che si pone dall'altra parte, che 'educa'. E questo 'qualcuno' è propriamente il Sovrano. Infatti, tra i principali doveri del Leviatano non vi è solamente quello di osservare e far osservare le leggi di natura, ma anche di provvedere all'istruzione degli uomini sui fondamenti giuridici dei diritti:

il bene del popolo non solo determina la legge a cui i sovrani debbono adeguare le loro azioni, ma insegna anche il modo in cui possono ritrarre vantaggi dal loro

Hobbes, partendo dalle considerazioni presenti nel testo *Human Nature*, è concepita non come un divenire, ma piuttosto come il ricordo di una successione di eventi, tale per cui «avere molta esperienza» significa più che altro «aver fatto molte osservazioni». In questo senso, l'esperienza può, a suo avviso, darci in qualche modo una regola o una legge valida per l'avvenire, tanto che la stessa nozione di 'abitudine' (costum) è intesa dal filosofo inglese come un collegamento tra due eventi, l'uno antecedente l'altro conseguente, considerando l'antecedente e il conseguente come segni l'uno dell'altro. Pertanto, seguendo tale interpretazione del rapporto tra uomo e mondo, l'individuo non sarebbe tanto un attore, quanto un osservatore di sensazioni, immagini, concezioni, ecc.. che si susseguono nella realtà. Tuttavia, proprio nello stesso *Human Nature* Hobbes si pone il problema del «diritto dell'esperienza» procedendo verso una nuova fase che, in base a un'esigenza pratica, avvia il pensiero in una direzione più positiva che oltrepassa il puro procedimento conoscitivo offerto dalla deduzione e che gli consente di fondare in modo più profondo sia il concetto stesso di ragione sia la sua formulazione nella scienza, nell'etica e nella politica. Hobbes, infatti, si rese conto dell'essenziale difficoltà teoretica e pratica inerente ad un conoscere concepito come esperienza puramente recettiva ed osservativa dal momento che non consente di giungere a delle conclusioni universali: esiste sì una conoscenza dei fatti, ma essa non esaurisce il modo di conoscere umano, e proprio per questa ragione l'uomo ha bisogno anche della scienza che gli consente di conoscere anche gli aspetti universali della realtà. Dunque, Hobbes non trascende l'approccio empiristico con un astratto razionalismo, bensì attraverso una concezione pratica della ragione stessa: l'uomo ha fiducia di certe successioni di fenomeni perché ha potuto calcolarne un numero sempre più grande, confermando e spiegandosi quel determinato rapporto tra due fenomeni mediante l'analisi di un'infinità di altri rapporti. Come afferma Carabellese, «Hobbes che parte solo dal soggetto saziante ritiene senza significato cercare ed affermare l'essenza intima delle cose» (in P. Carabellese, *Le obiezioni al Cartesianesimo*, D'Anna, Messina 1946, vol. II, p. 148) perché nel processo conoscitivo della scienza l'uomo non deve rifarsi né alla sensazione, né alla memoria; ha bisogno di altro, ma occorre un metodo. Tale 'metodo' sarà costituito, poi, nel pensiero del filosofo inglese, come «una successione di parole e concetti», proprio perché nel suo andare oltre l'esperienza, la ragione è essenzialmente linguaggio, grazie al quale l'individuo si registra e connette una serie di rapporti che ha osservato a partire dalla realtà. Non si tratta di stare alle semplici sensazioni dell'empirismo, né, col razionalismo, all'evidenza delle idee in quanto contenuto della coscienza, perché nell'uno e nell'altro caso, secondo Hobbes, ci troviamo di fronte a un dato che non può essere realmente conosciuto. Siamo dinanzi, pertanto, a un uomo inteso come essere corporeo cosciente che agisce deterministicamente spinto principalmente dai suoi impulsi e movimenti organici e che esercita la propria autonomia a livello di autocoscienza. Tuttavia, è proprio questa conclusione a lasciare perplessi e a manifestare una delle contraddittorietà nel pensiero di Hobbes tra la dimensione gnoseologica e le considerazioni sulla politica perché si fa riferimento all'autonomia di una coscienza che per natura sceglie deterministicamente non solo di sottoscrivere un patto necessario sì per la creazione di uno Stato unico garante della pace, ma attraverso il quale si rinuncia alla propria libertà in nome della sopravvivenza fisica. Sembra qui ritornare di fondo un riproponimento sia di un dualismo di matrice cartesiana sia di un monismo materialistico tale per cui il principio della materia viene affermato come principio ontologico, come assolutizzazione del corpo che porta fino all'inclusione del mentale nel materiale.

agire, perché la potenza dei cittadini è la potenza dello Stato, cioè di chi detiene, nello Stato, il potere sovrano²¹².

Certamente, dietro una tale affermazione si cela, come sostiene D'Alessandro, un profondo atto di fiducia nell'intelligenza umana sostenendo la possibilità di insegnare al popolo ciò che è conforme alla ragione, ovvero le leggi di natura e le leggi civili²¹³, tuttavia non dobbiamo dimenticarci che essa è più che altro espressione di una decisa rivendicazione del valore dello Stato che presuppone sempre e comunque non una reciprocità tra popolo e Sovrano, bensì un'educazione 'unidirezionale' che non tiene conto dell'irriducibilità, del volere, della libertà e della dignità dell'educando, ma sottomette tutti questi aspetti alla necessaria volontà dello Stato. Sembra, dunque, figurarsi nella proposta hobbesiana l'idea di un'educazione che non riguarda tutte le dimensioni della persona e tutti i contenuti che le riempiono. L'educazione, invece, comporta non solo trasmissione e socializzazione della cultura comunitaria, ma è soprattutto personalizzazione, relazione e integralità perché 'educare' significa stabilire una relazione interpersonale nella quale non conta la differente identità dei vari attori, bensì la reciprocità di intenzionalità e *lógos*, di libertà e responsabilità²¹⁴. Del resto, uno Stato non potrebbe mai vivere a lungo se non si identificasse con i suoi cittadini. Pertanto, l'uomo di Hobbes diventa sì sociale per via di una serie di insegnamenti, ma «tale educazione tende ad un fine prefissato ed immobile. Ecco, un'inconsapevole, ma radicale contraddizione»²¹⁵.

Dunque, se per certi aspetti alcuni studiosi hanno potuto definire come 'attuale' il sistema hobbesiano, soprattutto alla luce delle sue più estreme esemplificazioni novecentesche che hanno dato vita alle varie esperienze totalitarie del secolo scorso, già Carl Smith afferma che tale modello fondato su un profondo formalismo giuridico che si impone anche nell'etica e nella politica debba essere depresso²¹⁶ in quanto:

risulta oggi troppo astratto immaginare una società che sia espressione di uguali. Troppo concrete, infatti, le differenze di costumi, idee, valori, religione, preferenze di vita, stati sociali, stati generazionali, immaginario, cultura ecc. per permettere la mossa originaria dell'inaugurazione costituzionale della *societas*²¹⁷.

Dunque, in un mondo totalmente diverso da quello in cui Hobbes viveva, l'ottica statalista, quale è quella proposta dal filosofo inglese, non vale più – soprattutto alla luce di una difesa della democrazia che si è imposta come compito civile primario a seguito degli esodi tragici che, nel Vecchio Continente e non solo, i regimi assolutisti e totalitari hanno avuto – perché non sono le persone che devono adattarsi all'offerta formativa stabilita unicamente dallo stato, ma bisogna costruire una società che tenga conto ed integri le differenti istanze provenienti sì dalla stato, ma anche dalle Regioni, da ogni istituzione autonoma

²¹² T. Hobbes, *De Cive*, cit., p. 110.

²¹³ V. D'Alessandro, *Hobbes filosofo dell'educazione*, cit., pp. 168-169.

²¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 356-398.

²¹⁵ V. D'Alessandro, *Hobbes filosofo dell'educazione*, cit., p. 207.

²¹⁶ Cfr. C. Smith, *Le categorie del politico*, Il Mulino, Bologna 1998.

²¹⁷ G. Bertagna, *Cittadinanza e trasformazioni sociali*, in M. Corsi (a c. di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Bari 2011, p. 344.

e dalle famiglie²¹⁸. Queste le istanze che hanno portato in Italia alla ripresa nella legge n. 53/03 (art. 2, co. 1, lettera f) del concetto di «convivenza civile» che, più delle espressioni 'educazione alla cittadinanza' ed 'educazione civica', contiene in sé sia la sintesi delle «educazioni alla cittadinanza» (ambientale, stradale, alimentare, ecc.) sia il risultato dell'apprendimento delle conoscenze e delle abilità che caratterizzano le differenti discipline che collaborano all'«agire bene in città»²¹⁹.

Accogliendo pienamente tali ideali, non si tratta solamente di responsabilizzare un uomo ridotto alla condizione di suddito tacente e assecondante le volontà del Leviatano, le uniche legittime, ma piuttosto di un'«educazione alla convivenza civile» che si faccia portavoce del recupero sia dell'idea e dell'ideale di libertà sia dell'importanza di porre al centro della politica la persona, perché la dimensione civile non esaurisce l'essere dell'uomo. Egli non è affatto prodotto o comunque determinato dal suo essere sociale, ma è piuttosto un attore attivo all'interno della società ed è proprio alla luce di questa sua partecipazione 'attiva' che sorge il suo dovere morale di non lederla, ma di edificarla. In tal senso, in antitesi a un modello come quello hobbesiano, bisogna riaffermare l'unità non solo dell'identità della persona come sinolo, ma anche della sua azione nella realtà perché «essa non è solamente un seguito di obbiettivi accadimenti, di concrete manifestazioni di volontà, di attestazioni di autorità; essa è prima ancora processo interiore di motivazione, elaborazione razionale di principi, che reggono la deliberazione e preparano gli elementi che danno ragione al formarsi di una volontà esecutiva»²²⁰.

²¹⁸ G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 94 e ss.

²¹⁹ G. Bertagna, *Stato e convivenza civile*, intervista di M. Ferracuti, «Il Nodo. Scuole in rete», VIII, 25, 15 maggio 2004, pp. 16-26.

²²⁰ B. Donati, *Il rispetto della legge dinanzi al principio di autorità. Critica alla filosofia civile di Hobbes*, cit., p. 88.

Divenire-cittadino. Spinoza e l'educazione del *civis*

Cristina Zaltieri

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro*
Università di Bergamo

Abstract

The purpose of this paper is to analyze some aspect of Spinoza research with regard to the concept of civis education. In 1958 the Italian government promulgated a decree concerning how civics should be exercised at school. On that topic Spinoza considered that every education of civis must start from the ground of human passions trying to rectify their egoic and antisocial tendencies and to utilize their affective power towards social aims. This exercise of ethical transformation is grounded on a trans individual perspective which leads educators to overcome every traditional opposition between individual and community.

Stato e educazione

Il pensiero di Spinoza è uno dei più vertiginosi e complessi della nostra storia. Spinoza pone la sua riflessione profonda, originale, unica, su Dio, sulla natura, sull'uomo e sulle cose al servizio della vita e del suo perfezionamento.

Qui interessa interpellare tale pensiero a proposito del percorso da esso proposto di trasformazione dell'uomo, percorso che non permette di separare l'etica dal progetto politico e che anzi intreccia strettamente l'una, la realizzazione etica del singolo, con l'altro, il progetto di costituzione di una libera *civitas*, per cui il concetto di 'educazione civica' si paleserebbe tutt'altro che estraneo all'atmosfera dell'opera spinoziana entro la quale ogni autentica educazione non può che rendere il singolo disposto ad una proficua interazione, attiva e critica, con il collettivo, come cercherò qui di mostrare.²²¹

Quando nel 1665 Spinoza si accinge a scrivere il *Trattato teologico-politico*, pubblicato poi anonimo nel 1670 con l'intento di difendere la libertà d'espressione da ogni intolleranza o fanatismo, l'Olanda era di certo il paese europeo più ospitale e aperto alle diverse fedi e opinioni, era una nazione di nascita recente, con un regime repubblicano oligarchico dove il potere politico e quello militare si controbilanciavano. Ma tale giovane stato in espansione era già provato da pesanti guerre, prima contro la Spagna poi contro l'Inghilterra, ed inoltre il suo tessuto sociale era attraversato da forti tensioni tra le opposte fazioni dei sostenitori del pensionario Jan de Witt -espressione della borghesia repubblicana e fautore della libertà religiosa - e degli orangisti, espressione della casta aristocratico-militare capeggiata dalla famiglia d'Orange e della

²²¹ Sulla connessione profonda tra etica e politica in Spinoza laddove il bene del singolo si offre solo in una dimensione comune, vedi F. Bonicalzi, *L'impensato della politica. Spinoza e il vincolo civile*, Guida, Napoli 1999, pp. 91 e ss.

intransigente Chiesa calvinista olandese. Tali tensioni esploderanno in modo selvaggio nel 1672 quando, in occasione dell'invasione francese, la folla - inferocita per le disfatte subite dall'esercito olandese- linciò Jan de Witt, depresso da poco da un colpo di stato orangista, e il fratello Cornelis per poi sventrarne, squartarne ed esporne i corpi.

Ora, il filosofo che qualche anno prima di questi tragici fatti scrive il *Trattato teologico-politico* è ancora un cittadino orgoglioso di vivere in una terra di recente acquisita libertà,²²² eppure, con la sensibilità propria di ogni spirito acuto, forse resa viepiù ricettiva dalla sua personale vicenda di reietto dalla comunità ebraica olandese, Spinoza mostra lungo l'intera scrittura del testo una costante preoccupazione: la conservazione dello Stato richiede l'adesione di tutti i cittadini alle sue leggi in quanto le leggi umane dipendono dalle decisioni degli uomini e vivono del loro consenso. Ma chi aderisce autenticamente al diritto, chi dunque segue la giustizia, non può essere un volgo che viene condotto «come si tiene un cavallo con il morso [...] ma chi rende a ciascuno ciò che gli spetta perché conosce la vera ragione e la necessità delle leggi.» (*TTP*, IV, [2]) Occorre aggiungere che tale conoscenza non è cosa da poco, né purtroppo può essere in alcun modo illusoriamente considerata una sorta di lume naturale che guida la moltitudine.

Infatti, nel capitolo XVII del *Trattato teologico-politico* si legge:

La ragione e l'esperienza insegnano con la massima chiarezza che la conservazione dello Stato dipende soprattutto dalla lealtà dei sudditi e dalla loro virtù e fermezza nell'eseguire i mandati. Non è però ugualmente facile vedere in che modo i sudditi debbano essere guidati perché conservino sempre la loro lealtà e la loro virtù. Tutti gli uomini, infatti, che siano al governo o siano governati, sono inclini a passare dai disagi ai piaceri. Chi anzi ha sperimentato il vario ingegno della moltitudine ha qui un motivo di disperazione, poiché sa che essa non è governata dalla ragione, ma dai soli affetti, che è avventata in tutto e assai facilmente si corrompe per l'avarizia o il lusso. Ciascuno pensa di sapere tutto da solo e tutto vuole regolare secondo il suo capriccio; stima una cosa equa o iniqua solo perché la giudica in relazione al suo profitto o alla sua perdita; per amore della gloria disprezza i suoi simili e non sopporta di essere diretto da loro; desidera il male di un altro e ne gioisce, perché invidia la lode migliore o la miglior fortuna, che non è mai uguale. Non c'è bisogno di passare in rassegna tutti gli affetti: chiunque conosce le azioni scellerate, spesso consigliate agli uomini dal fastidio delle cose presenti e dal desiderio di novità, dall'ira senza freni, dal disprezzo della propria miseria, e sa quanto questi affetti occupino e agitano le loro menti. Premunirsi contro tutte queste passioni è fondare uno Stato che non lasci spazio alla frode, istituire ogni cosa in modo che tutti, qualunque sia il loro ingegno, preferiscano il diritto pubblico ai comodi privati: questa è dunque l'impresa e la

²²² Scrive infatti Spinoza in chiusura del *Trattato teologico-politico*: «In questo Stato assai fiorente e in questa città notevolissima (Amsterdam) tutti gli uomini, di qualunque nazione o setta essi siano, vivono in grande concordia. E per affidare i loro beni a qualcuno si preoccupano soltanto di sapere se è ricco o povero, e se sia solito agire con lealtà o con inganno.» B. Spinoza, *Trattato teologico-politico*, XX, [15], tr. it. di O. Proietti in B. Spinoza, *Opere*, (a c. di) F. Mignini, tr. it. di F. Mignini e O. Proietti, Mondadori, Milano, 2007. (D'ora in poi *TTP* nel testo, seguito dal numero romano del capitolo e dal numero in parentesi quadra del paragrafo). Spinoza proverà, di contro, un cocente sdegno e un'amara vergogna per la condotta dei suoi connazionali nel 1672, tanto che si racconta come egli volesse andare sul luogo del massacro del de Witt, di cui era amico, con un cartello recante la scritta: *Ultimi barbarorum*, ma venisse poi fortunatamente dissuaso dal compiere quel gesto temerario dal pittore Van der Spijk che a quel tempo lo ospitava a l'Aia. Cfr. F. Mignini, *Cronologia* in *TTP*, CIII.

fatica. La necessità della cosa ha certo costretto a escogitare molti rimedi; tuttavia non si è mai giunti a evitare che lo Stato fosse in pericolo più a causa dei suoi cittadini che a causa dei suoi nemici, e che i detentori del potere sovrano temessero più quelli che questi. (TTT, XX [4])

Conviene trarre da questo lungo brano tutte le riflessioni che possono essere utili al fine di cogliervi possibili indicazioni di Spinoza sull'educazione del *civis* che qui mi propongo di indagare.

La questione che emerge già nelle prime righe, per venir poi ribadita nelle ultime, è la seguente: il pericolo maggiore per la conservazione dello Stato è interno, ossia non viene dal 'fuori' ma proviene dagli stessi cittadini data la difficoltà di riuscire ad ottenere da loro le virtù richieste per la salvaguardia dello Stato. La causa di ciò è chiara: tutti, governanti e governatori, sono guidati dalle passioni ben più che dalla ragione. Spinoza fa seguire a questa osservazione un'analisi degli *habitus* della moltitudine²²³, all'insegna di un disincanto e di un realismo degni del lettore attento e ammirato di Tacito e di Machiavelli che egli era. D'altra parte Spinoza, come spiegherà in apertura al *Trattato politico*, testo del 1677, segnato dalla tragica conclusione della politica repubblicana e tollerante dell'amico de Witt e dall'adesione del popolo olandese al colpo di mano filomonarchico orangista, non vuole cadere nell'errore reiterato dai filosofi: quello di ragionare sugli uomini non come essi realmente sono, ma come essi dovrebbero essere, raccontando così favole da età dell'oro che non possono essere di alcuna utilità per una scienza della politica. Ma la conclusione della disperante analisi del potere esercitato sugli uomini dalle passioni più egoiche e antisociali è comunque sorprendente. In alto stile spinoziano essa dice: la grande 'impresa' e 'fatica' per quanti lavorano alla conservazione dello stato non consiste in una lotta contro le passioni, quanto invece nel 'premunirsi' nei loro confronti. Ciò vuol dire far in modo che l'azione di tali passioni non disgreghi lo stato, non ne mini la sicurezza; occorre invece «istituire ogni cosa» in modo che le stesse passioni lavorino per il benessere dello stato, ossia in modo che tutti, che la moltitudine quindi - dal cui consenso emerge la potenza dello stato- dirigano le proprie passioni verso il «diritto pubblico» piuttosto che verso i «comodi privati».

In una consonanza con Spinoza che sorprende e fa pensare si esprime il decreto governativo che nel 1958, a dodici anni dalla nascita della repubblica italiana, va a istituire l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole della giovane repubblica. Si tratta di una scrittura di grande respiro e di apprezzabile profondità, di quelle scritture che possono fare della legge stessa occasione di formazione –come dovrebbe sempre essere - e che così si esprime:

²²³ «La scrittura di Spinoza ci fa incontrare numerosi termini atti a indicare la collettività degli individui, ognuno dei quali ha una valenza particolare: *plebs*, *vulgus*, *populus*, *multitudo*. Il termine *multitudo* è di grande interesse perché *multitudo* è il popolo in relazione allo Stato, assente nell'*Etica*, raro nel *TTP*, dove è termine sociologico, diviene concetto politico dominante nel *TP*.» F. Bonicalzi, *L'impensato della politica. Spinoza e il vincolo civile*, cit., p. 117.

Su questo tema le ricerche sono davvero numerose. Ci limitiamo qui a segnalare: F. Zourabichvili, *Spinoza, Le vulgus et la psychologie sociale* «Studia Spinozana», VIII, 1992. Per una disamina delle peculiari valenze assunte dai diversi termini indicanti la collettività, E. Balibar, *Spinoza. Il transindividuale*, Ghibli, Milano 2002, p. 17. Per il rapporto tra individuo e collettività in Spinoza, R. Caporali, V. Morfino, S. Visentin, *Spinoza: individuo e moltitudine*, Atti del Convegno Internazionale di Bologna, 17-19 novembre 2005, Il Ponte vecchio, Cesena 2007.

Ma l'impegno educativo non può essere assolto con retorica moralistica, che si diffonda in ammonizione, divieti, censure: la lucidità dell'educatore rischiari le eclissi del giudizio morale dell'alunno, e si adoperi a mutare segno a impulsi asociali, nei quali è pur sempre un potenziale di energia.²²⁴

Qui si riconosce come l'educazione alla cittadinanza abbia a che fare con forze non razionali e non possa assumere il segno di uno sradicamento delle passioni, neppure nelle loro espressioni più dannose per una collettività, «gli impulsi asociali». Nemmeno si tratta moralisticamente di riderne o piangerne o detestarle o far proliferare divieti e censure destinate a essere lettera morta, temi anche questi spinoziani. Occorre semmai riconoscere in tali impulsi un'espressione di potenza alla quale, per educare alla cittadinanza, si deve cercare di imprimere una diversa direzione, non più meramente egoica ma sociale.

Con diverse declinazioni e modalità, dal *Trattato teologico-politico* attraverso l'*Etica* fino al *Trattato politico*, il progetto filosofico di Spinoza tiene insieme due istanze che si sostengono a vicenda laddove la disfatta dell'una porterebbe all'impossibilità del successo dell'altra: il progetto etico di trasformazione del singolo da schiavo degli affetti a capace di esprimere appieno la propria potenza e il progetto politico di uno Stato di democrazia e libertà.²²⁵ In tal senso potremmo dire che la *Bildung* in Spinoza ha natura squisitamente etico-politica e che in essa assume un ruolo essenziale quello che potremmo definire un esercizio costante di declinazione delle passioni atto a trasformare l'uomo ad esse schiavo in un attivo *civis* della democrazia.

Passioni e conoscenza: «mutare di segno a impulsi antisociali, nei quali è pur sempre un potenziale di energia»

Non deve stupire la presenza costante delle passioni nel percorso di pensiero di Spinoza data la volontà del razionalista Spinoza di restare fedele all'esperienza. In tale senso parlare dell'uomo senza parlare di passioni sarebbe come tradire ciò che l'esperienza ci mostra con evidenza inconfutabile: le passioni non sono vizi, ossia degenerazioni della natura umana, bensì

[...] proprietà della natura umana, che ad essa competono così come alla natura dell'aria appartengono il calore, il freddo, la tempesta, il tuono e cose simili, le quali, benché moleste, sono tuttavia necessarie e possiedono cause certe, per mezzo delle quali ci sforziamo di comprendere la loro natura.²²⁶

²²⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585. Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica. (*GU n. 143 del 17-6-1958*), *Premessa*. Con tale decreto, precisamente con la *Premessa* che presenta l'impianto ideale su cui fondare l'insegnamento dell'educazione civica, andrò a fare dialogare la lettura di Spinoza qui presentata.

²²⁵ Anche la *Premessa* del Decreto succitato abbraccia l'idea della indivisibilità di morale e politica: «[...] morale e politica non possono legittimamente essere separate, e che, pertanto, meta della politica è la piena esplicazione del valore dell'uomo.»

²²⁶ B. Spinoza, *Trattato politico*, cap. I, 4; tr.it. di O. Proietti in B. Spinoza, *Opere*, cit. D'ora in poi *TP* seguito dal numero romano del capitolo e dal numero arabo del paragrafo.

Già nel primo libro dell'*Etica* Spinoza trattando il tema vertiginoso della natura di Dio deve confrontarsi con la natura delle passioni allontanandosi in modo rilevante dai *topoi* costruiti, a riguardo, dalla filosofia precedente. Due punti della trattazione spinoziana sono qui di grande interesse: a) bisogna essere Dio per non aver passioni perché solo Dio non ha un'alterità che possa intervenire su di lui, che possa modificarlo. L'uomo invece no, è consegnato alle passioni (e qui si rileva la distanza tra la concezione del saggio stoico che mira all'apatia e del saggio spinoziano che non può aspirare all'apatia poiché non può essere umana!); b) non è la natura corporea a produrre passioni, è invece la natura finita. Ogni ente finito essendo consegnato a una convivenza con una molteplicità di altri enti, non può che incontrarli, subirne gli effetti, modificarsi al loro contatto e, a propria volta, modificarli. Le passioni dunque caratterizzano ogni modo finito, uomini, animali in differenti declinazioni che non sono differenti solo da specie a specie - per cui ci saranno l'amore umano, l'amore equino, quello canino, ecc, - ma anche da individuo a individuo, essendo ogni singolo un modo unico di espressione e di declinazione della potenza divina.²²⁷

'Afezione' è il termine che indica in Spinoza sia le passioni come affezioni del corpo sia le idee corrispondenti a tali affezioni nella mente, perché sia il modo finito dell'estensione - che è il corpo - sia il corrispondente modo finito del pensiero, che è la mente, sono affetti in molteplici modi dagli altri corpi e dagli altri pensieri. Le affezioni del corpo comportano variazioni della sua potenza, del *conatus*, che è l'espressione della potenza di Dio nel modo del singolo corpo e nel modo della singola mente; saranno affetti di letizia se incrementano tale potenza, saranno invece affetti di tristezza se la decrementano. Le parallele idee di tali affezioni comportano incremento o decremento della potenza della mente, anch'essa espressione del *conatus*. Inoltre gli affetti sono azioni laddove noi siamo causa adeguata di ciò che avviene in noi o fuori di noi, sono passioni laddove siamo solo cause parziali degli affetti che ci accadono. Solo gli affetti attivi incrementano davvero la potenza dell'individuo, ma se le passioni ci sono date con l'esistenza stessa e quindi accomunano tutti gli uomini, gli affetti attivi sono invece una conquista lenta e faticosa per l'uomo, compito di quella 'trasformazione' del singolo che dovrebbe accompagnare ogni formazione degna di tal nome.

Nonostante corpo e mente non possano interagire l'uno con l'altra perché per Spinoza appartengono a diversi attributi della sostanza divina - il primo a quell'espressione di Dio che è l'attributo dell'estensione e la seconda all'altra espressione divina che è l'attributo del pensiero - nondimeno la mente è l'idea del corpo e dunque si modifica mentre (*simul*) si modifica il corpo. Da ciò Spinoza può concludere che «la mente umana è atta a percepire moltissime cose, e tanto più è atta quanto più numerosi sono i modi nei quali il suo corpo può essere disposto.»²²⁸ A un corpo che incrementa negli incontri, fortunati, la

²²⁷ Dice in modo efficace Carlo Sini: «La passione è questo aver sempre da misurare, a partire da sé, la propria estensione e l'estensione di tutti gli altri corpi.» C. Sini, *Archivio Spinoza. La verità e la vita*, Ghibli, Milano 2005, p. 297.

²²⁸ B. Spinoza, *Etica*, II, XIV, tr.it. di F. Mignini in B. Spinoza, *Opere*, cit. D'ora in poi *E* nel testo, seguito dal numero romano della parte e dal numero romano della proposizione con l'eventuale aggiunta di 'dim.' per 'dimostrazione' e di 'sc.' per 'scolio'.

propria potenza corrisponde una mente anch'essa resa più potente, questo crede Spinoza.

Le passioni del corpo, ossia le sue modificazioni di potenza a contatto con altri corpi, sono alla base - nella mente - dell'immaginazione che è costellazione conoscitiva cui appartiene anche la sensazione e la memoria, entrambe espressioni parallele nella mente delle affezioni del corpo. Ora, la passione, pur indicando passività e dunque incapacità di dirigere con padronanza il *conatus* verso un incremento (infatti laddove nelle passioni di gioia questo incremento si verifica è comunque subito, non padroneggiato dall'individuo), è nel contempo l'espressione di una potenza d'essere, di una capacità di modificarsi di fronte agli incontri. Allo stesso modo l'immaginazione, pur non essendo conoscenza adeguata e non permettendo la trasformazione delle passioni in azioni, è comunque potenza della mente: Spinoza afferma che la potenza dell'immaginare potrebbe solo far rallegrare l'uomo se non fosse che spesso non è accompagnata dalla coscienza dell'inesistenza di ciò che s'immagina e genera così errore e superstizione. (*E*, II, 17, sc.)

La mente, spinta dal *conatus*, si sforza di immaginare ciò che incrementa la potenza d'agire del corpo e allontana da sé ciò che diminuisce la potenza sua o del corpo. Questo significa che per Spinoza allo sforzo stesso della conoscenza soggiace una 'logica' affettiva che spinge l'immaginazione in direzione di un incremento del *conatus*. Non è allora pensabile liquidare le passioni come ostacoli da rimuovere per giungere alla conoscenza perché esse sono invece la sotterranea potenza motrice della conoscenza stessa.

Un primo assunto che Spinoza potrebbe indicare come fondamentale per ogni buon educatore concerne proprio l'indissolubile legame di passioni e conoscenza: agire sulla formazione significa aver sempre a che fare con la moltitudine delle passioni e lavorare, quindi, su modificazioni 'patiche'.

Il corpo decrementa o incrementa il *conatus*, sotto l'effetto dei corpi che incontra, e le immagini di tali corpi riportate alla mente riportano gli affetti ad essi collegati, spesso legati tra loro per mero accidente, non per l'essenza del corpo stesso: «Una cosa qualunque può essere, per accidente causa di gioia, di tristezza o di cupidità» (*E*, III, XV). L'accidentalità è dovuta all'associazione degli affetti, peraltro non stigmatizzabile come mera illusione, perché è esperienza vissuta, è quella che Bertrand chiama *réalité dell'imaginaire* e che Spinoza distingue dalla realtà degli eventi fisici i quali procedono secondo le leggi necessarie della natura.²²⁹

Spinoza pensa inoltre che la *fluctatio animi*, spesso sperimentata nella vita affettiva degli uomini, sia il frutto di una molteplicità di parti di cui ogni corpo è costituito. Questa moltitudine che compone ogni singolo modo si contrappone all'idea dell'unicità e semplicità dell'identità e permette che un singolo incontro possa generare nell'individuo passioni contrastanti così come l'ingestione di un cibo dal gradevole sapore può dare piacere ad alcune parti del corpo (le papille gustative che lo gradiscono) ma nello stesso tempo indebolirne altre con cui entra in conflitto (lo stomaco che non lo tollera). Tale conflitto è la base ontologica delle fluttuazioni dell'immaginazione, anch'esse dunque da tenere in

²²⁹ Cfr. M. Bertrand, *Spinoza et l'imaginaire*, PUF, Paris 1989.

considerazione, da parte di chi educa o di chi governa, come peculiarità ineliminabili della natura umana.²³⁰

Spinoza descrive poi una sorta di effetto di rimbalzo dell'immaginazione sulle passioni, dato che il potere dell'immaginazione, piccola esplicazione di quello che la mente può fare, incide sulla nostra vita affettiva, ne dilata l'ambito, ne ingigantisce gli effetti, a partire dalla sola evocazione di immagini che, in assenza delle cose, sono comunque capaci di rattristarci o rallegrarci. All'immaginazione dobbiamo un ampliamento della gamma delle passioni: infatti speranza, paura, rimorso, ad esempio, si riferiscono ad immagini di cose passate o future che non scaturiscono empiricamente da incontri con corpi presenti ma che erompono dal potere evocativo dell'immaginazione. Tali passioni sono inevitabilmente portatrici di una *fluctatio animi* perché sono accompagnate dall'idea di dubbio, in quanto manca sia alle cose passate sia a quelle future la certezza che è propria solo dell'esperienza *hic et nunc*.

Possiamo pensare che tali passioni siano le meno adatte, proprio per la fluttuazione che le caratterizza, ad essere trasformate in affetti attivi, in azioni. Eppure, come Spinoza considererà sia nell'*Etica* sia specialmente nei suoi scritti politici, proprio paura, speranza, senso di colpa sono le passioni da sempre alla radice dell'istanza politica e utilizzate dal potere per il controllo della moltitudine. A tale riguardo, la valutazione di Spinoza è complessa e articolata. Infatti, idealmente il fine etico che Spinoza indica al saggio è la liberazione dal dominio delle passioni tristi, che decrementano il *conatus* o di quelle che, come la speranza, pur essendo di gioia, richiedendo il lavoro dell'immaginazione proiettiva, difficilmente possono farci passare al regime attivo della ragione. Ma, nello stesso tempo, Spinoza valorizza l'istanza 'politica' – ed educativa, si può aggiungere - che alcune passioni tristi 'nei fatti' portano con sé. Se vivere secondo il dettame della ragione è l'esito di un percorso che pochi raggiungono, la dimensione politica è invece l'orizzonte della vita di tutti, che siano saggi o no; occorre allora tener conto della valenza politica che passioni come l'umiltà, il pentimento, la paura possono assumere. Tutti questi affetti

[...] recano più utilità che danno; perciò, se si deve peccare, si preferisce peccare da questa parte. Infatti, se gli uomini impotenti d'animo fossero tutti ugualmente superbi, se non si vergognassero di nulla e di nulla avessero paura, come potrebbero essere congiunti e costretti da vincoli? Il volgo incute terrore se non è vinto dalla paura. Perciò non meraviglia che i profeti, che provvidero all'utilità comune e non di pochi, abbiano raccomandato tanto l'umiltà, il pentimento e il rispetto. In verità, quelli che sono soggetti a questi affetti possono essere guidati molto più facilmente di altri a vivere finalmente, sotto la guida della ragione, cioè di essere liberi e a godere della vita dei beati. (*E*, IV, LIV, sc.)

Vi è una sorta di 'ragion d'essere' di questi affetti nel processo educativo di ognuno perché passare attraverso la loro forza intristente è sì esperienza di impotenza, ma è anche travaglio utilizzabile in vista di un possibile passaggio verso la guida della ragione che è conoscenza adeguata della realtà e dunque implica una trasformazione delle passioni (subite) in azioni. Come può

²³⁰ A proposito dell'originale teoria spinoziana dell'identità cfr. V. Morfino, *Il tempo della moltitudine. Materialismo e politica prima e dopo Spinoza*, Manifesto libri, Roma 2005. specialmente il capitolo *Intersoggettività e transindividualità. A partire da Leibniz e Spinoza*.

accadere che alcune passioni tristi possano porsi al servizio della ragione? Riflettiamo solo su una di queste evocate nello scolio citato: la vergogna, tematizzata da Primo Levi, come l'affetto che ha contraddistinto i 'giusti' nel buio della lunghissima notte di S. Bartolomeo dell'Europa nazista. Il formatore del futuro *civis* dovrà valorizzare questo affetto dato che è di grande portata politica. Il fatto che in questi tempi sia stato disertato da governanti e governati è di per sé indice di crisi della nostra vita associata.

Levi racconta all'inizio de *La tregua* l'arrivo di quattro giovanissimi soldati sovietici, avanguardia dell'armata rossa, a Auschwitz-Monovitz il 27 gennaio del 1945: costoro giungono a cavallo davanti all'ingresso del campo abbandonato dai nazisti in fuga e incontrano lo sguardo di Levi e di un compagno di infermeria che, ridotti a sorta di scheletri dolenti, sono fermi davanti a una catasta di morti dove hanno posato un compagno da poco deceduto. Levi descrive la vergogna che si dipinge sul volto di quei giovani di fronte a un male che non loro hanno compiuto ma che altri uomini hanno fatto irrompere nel mondo senza che loro stessi lo potessero contrastare. Quella vergogna che solo i giusti possono provare e che Levi non vide mai sui volti dei carnefici, ma che le vittime sentivano acutissima durante le selezioni, le vessazioni, le crudeltà patite dai loro compagni di malasorte.

Lévinas, che tratta della vergogna in un saggio del 1935²³¹ suggerisce che essa rimandi sempre, anche quando è riferita a un gesto, a una condizione del soggetto stesso, allo sguardo altrui, porti dunque a giudicare se stesso immaginando su di sé un ipotetico giudizio degli altri. Dunque la vergogna, come il rispetto, come il pentimento, come l'umiltà, porta con sé un superamento dell'egoicità attraverso un lavoro di immaginazione proiettiva che si tende verso l'orizzonte patico dell'altro. In questo senso può essere forza che superando l'idiosincrasia della passione e dell'immaginazione mira al territorio condiviso della ragione. A tale proposito all'educatore del *civis* viene indicato un duplice esercizio: insieme al rafforzamento dell'affermazione del soggetto sovrano (soggettivazione), l'educazione dovrà valorizzare anche una contraria istanza di desoggettivazione, ossia di esposizione di sé agli altri, e dovrà cercare di condurre alla consapevolezza del fatto che in tale esperienza fondamentale si manifesta quel legame politico solo entro il quale il processo di individuazione può compiersi.

Occorre concludere con un'ultima osservazione sulla valenza politica dell'immaginazione: come la forza dell'immaginazione ci permette l'esperienza della vergogna, così è sempre grazie al lavoro dell'immaginazione che può sorgere un concetto portante della vita politica quale quello di 'bene comune'. Spiega Bonicalzi:

Il bene è l'aumento di potenza, lo rende "comune" l'immaginazione che spinge a identificare i propri affetti con quelli altrui. [...] "Bene" e "comune" si costruiscono assieme in una reciprocità speculare resa possibile nella sola modalità dell'immaginazione.²³²

²³¹E. Lévinas, *De l'évasion*, «Recherches Philosophiques», v (1935/36), 373-392, riedito in volume da J. Rolland, Fata Morgana, Montpellier 1982, tr.it. *Dell'evasione*, (a c. di) D. Ceccon, G. Francis, Eliotropia, Reggio Emilia 1983.

²³²F. Bonicalzi, *L'impensato della politica. Spinoza e il vincolo civile.*, pp. 92-93.

Dunque se è vero che l'immaginazione è il primo *habitus* conoscitivo, quello che caratterizza l'infanzia e che per Spinoza va superato – pena il permanere in un'infantile impotenza - verso la ragione²³³ e poi infine verso l'*amor dei intellectualis*, è altrettanto vero che l'educazione del *civis* deve partire dal lavoro su questo abito, l'unico praticato davvero da tutti.

Educazione del *civis* come esercizio sul 'transindividuale': «mostrare il libero confluire di volontà individuali nell'operare collettivo»²³⁴

Vi è una sorta di 'socialità asociale' nelle passioni, ossia una vocazione politica delle stesse, radicata ontologicamente, che convive con quei caratteri 'naturalisti' di pluralità e divergenza che esse costantemente manifestano. La socialità dei singoli modi è ostentata dalla stessa esistenza di fatto delle passioni, dall'esperienza che ognuno ha di esse come di una sorta di *clinamen* insito in ogni corpo che lo rende atto ad infiniti incontri e ai loro costanti effetti, la cui trama intesse di sé l'intera sostanza. Infatti - come è magistralmente detto nel linguaggio di Spinoza: «Siamo passivi in quanto siamo una parte della natura che non può essere concepita per sé senza le altre» (E, IV, II)

Detto in linguaggio heideggeriano, in quanto siamo gettati dalla nascita in un con-essere non possiamo evitare le passioni. Ma nel pensiero di Spinoza non trova alcun spazio una frattura di stampo heideggeriano tra una presunta dimensione inautentica dell'esistenza, quella consegnata alla pubblicità anonima del *Si*, e una speculare dimensione autentica del *Sé* a cui si approda solo rifiutando la prima. Si potrebbe dire che in Spinoza il *Sé* come costituzione dell'individuo compiuto, responsabile e libero può trovare occasione della propria più piena espressione solo nel *Si* pubblico a cui da sempre appartiene e da cui peraltro non può uscire.²³⁵

Come acutamente osserva Deleuze: «Lo Stato non è affatto un'unione razionale» perché nasce dalle passioni, ma per Spinoza «alla fine e malgrado tutto, è nello Stato che l'uomo può diventar razionale ed è sempre nello Stato che l'uomo guidato da ragione può ritrovare le migliori condizioni di vita.»²³⁶ Infatti Spinoza spiega ampiamente nell'*Etica*, laddove ricordiamo si traccia un percorso di perfezionamento del singolo, come a tale perfezionamento nulla è più utile all'uomo dell'altro uomo e come dalla vita in società l'uomo tragga ben più utile che danno: «l'uomo è un dio per l'uomo». (E, IV, XXXV, sc.) Occorre chiarire cosa si celi dietro il concetto di 'utile' qui evocato da Spinoza. Non si tratta di mera hobbesiana conservazione dell'esistenza, Spinoza parla piuttosto di «conservazione della natura» (E, IV, XXXI) che è cosa diversa: l'accordo

²³³ Sulla relazione che inevitabilmente perdura pur modificandosi anche tra ragione e passione, mi permetto di rinviare al mio *Spinoza e lo stato delle passioni*, in appendice a R. Fabbrichesi, *Costruzione del significato e orbita delle passioni*, CUEM, Milano 2006, pp. 124-138, in particolare il paragrafo *Fare della ragione l'affetto più potente*.

²³⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, *Premessa*, cit. Anche questo assunto, come si vedrà, risponde allo spirito di Spinoza.

²³⁵ Su questo tema cfr. R. Fabbrichesi, *Il filosofo e la comunità fatale*, in *Il luogo pubblico della filosofia*, «Noema», 1, 2010, in <http://riviste.unimi.it/index.php/noema/>.

²³⁶ G. Deleuze, *Spinoza et le problème de l'expression*, Minuit, Paris 1968; tr. it. di S. Ansaldi, Quodlibet, Macerata 1999, pp. 208 - 210.

politico tra gli uomini può meglio conservare la natura del singolo, ossia quella sua unica, specifica espressione della potenza di Dio che ogni singolarità è. Giustamente osserva Bonicalzi:

L'utile adombra una convergenza tra virtù e potenza, non indica strategie di efficacia pratica o realizzazioni finalistiche, ma il riunirsi in società produce nell'uomo l'effetto di un aumento di potenza.²³⁷

D'altro canto la natura propria delle passioni mostra uno *sparagmos* mai riducibile all'unità. Infatti tale natura è all'insegna della contraddizione, della lacerazione insolubile perché soggetta a fluttuazioni e convivenze tra contrari, impensabili per la logica, all'interno di un medesimo individuo e, a volte, addirittura per il medesimo oggetto: amore e odio, speranza e paura; esprime pluralità incomponibili perché le passioni, come si è detto, sono diverse non solo da specie a specie ma anche da individuo a individuo (non si dà un amore uguale ad un altro, una tristezza uguale ad un'altra). Per cui Spinoza può asserire senza tema di contraddirsi: «In quanto gli uomini sono soggetti alle passioni non si può dire che si accordino per natura.» (E,IV,XXXII).

Dunque, siamo sì destinati al con-essere, ma non conveniamo per natura perché siamo differenti in quanto le passioni che ci muovono sono molte e diverse.

All'educazione del *civis* si chiede di cooperare alla costruzione di quel 'convenire' dei molti che non ci è dato per natura ma che è 'utile' affinché ognuno di noi possa esprimere al meglio la propria natura.

Il percorso fin qui compiuto ha evidenziato come proprio quel tratto di congiunzione e separazione dei modi, quel 'con' che divide e insieme unisce (ciò che Jean Luc Nancy, e prima di lui Hannah Arendt, hanno indicato come luogo eminente del politico) sia relazione patica. L'alterità che mi si rivela nella passione non è un Altro ineffabile, mistico, ma è ogni singolo modo nella sua potenza di rendermi affetto di sé, che si fa presente in me nei suoi effetti; né tantomeno è un altro facilmente "addomesticabile" dall'*Ego* perché, nell'esperienza della passione, io inevitabilmente subisco la sua indomabile alterità.

Gilbert Simondon, che al processo d'individuazione ha dedicato gran parte della sua solitaria e fino ad oggi poco riconosciuta ricerca, coglie proprio nell'elemento patico, affettivo, quel potenziale magmatico, meta-stabile di realtà pre-individuale che ogni processo d'individuazione si porta appresso. La carica dell'affettività è fondamento per l'emozione che Simondon legge come quell'articolarsi della forza dell'affettività in significato, capace di effettuarsi nel processo d'individuazione che si attua solo nella relazione tra essere individuato e collettivo.

L'emozione è questa individuazione che si sta compiendo nella presenza transindividuale, ma l'affettività precede e segue l'emozione; nel soggetto, essa è ciò che esprime e perpetua la possibilità di individuarsi in collettivo. È

²³⁷ F. Bonicalzi, *L'impensato della politica. Spinoza e il vincolo civile*, p. 68.

l'affettività a far sì che la carica di natura pre-individuale divenga supporto dell'individuazione collettiva.²³⁸

L'emozione esprime dunque le forze pre-individuali messe al servizio del processo dell'individuazione, la sua presenza è lì a ricordare quanto tale processo possa essere fragile, sempre passibile di sfaldamenti e regressioni dell'io, ma l'emozione non è sintomo di disorganizzazione del soggetto, in essa semmai si offre l'innescò di una nuova strutturazione che potrà stabilizzarsi solo nel collettivo. Infatti il luogo proprio dell'emozione non è l'interiorità del singolo bensì ciò che Simondon chiama "transindividuale", ossia quello spazio tra gli individui che si costituisce insieme a loro, non dopo di loro e che è il luogo sorgivo del politico.²³⁹ Si tratta di un concetto che molto deve a Spinoza, al di là del fatto che Simondon non lo riconosca espressamente. Gli studiosi che se ne sono occupati negli ultimi anni - tra i quali i citati Morfino e Balibar - hanno visto nel *transindividuale* un concetto che ben si attaglia alla filosofia di Spinoza nel momento in cui il suo oggetto non è un soggetto cartesiano o empirista quanto la fitta trama delle relazioni entro cui individuo e collettività si formano insieme.

L'educazione del *civis*, in questa ottica, non potrà che partire dal transindividuale e si espliciterà non tanto e non solo in una conoscenza impartita di regole, di leggi, di norme, quasi fosse una disciplina accanto alle altre (che, pur utile, da sola rischierebbe di rimanere lettera morta come capita ad alcune discipline) bensì dovrà costantemente lavorare sulle relazioni effettive e affettive che il collettivo costituisce, cercando di individuare le patologie, di implementarne gli elementi capaci di arricchire la vita del collettivo e di potenziare, insieme a quest'ultima, l'espressione dell'individuo impegnato in una fase delicata del - mai compiuto - processo d'individuazione.²⁴⁰

Le alternative nette come quelle di privilegiare nell'educazione il collettivo oppure l'individuale non hanno senso, spinozianamente parlando, come non ha senso optare per una posizione 'individualista' oppure 'comunitaria'. Come osserva Balibar, Spinoza può essere considerato l'anti-Orwell, il suo aver sperimentato in prima persona l'irrazionalità del singolo attraversato dalle passioni quanto quella della massa resa folle dalla paura e dall'odio, non gli ha offuscato l'intelligenza: i casi estremi dell'annichilimento completo di ogni individualità nella massa o della riduzione della massa all'unica individualità del tiranno sono per lui costrutti non realistici, dannosi per ogni teoria politica che deve invece contemplare come individuo e moltitudine insieme si costituiscano, insieme si incrementino o si impoveriscano.²⁴¹

Nessuna collettività, nessuno Stato può vigoreggiare sulla base di un sacrificio dell'individualità (ecco perché la stessa ragion di Stato dovrebbe suggerire il sostegno pieno al processo d'educazione del singolo), come nessun

²³⁸ G. Simondon, *L'individuation psychique et collective. À la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*, Aubier, Paris, 1989; tr.it. di P. Virno, *Derive Approdi*, Roma, 2001, pp. 93-94.

²³⁹ Per una trattazione 'spinozista' del concetto di 'transindividuale', tema di un numero crescente di saggi, specie di studiosi dello Spinoza politico, cfr. E. Balibar, *Spinoza. Il transindividuale*, cit.

²⁴⁰ A questo riguardo, è interessante che il decreto legge del 1958, qui considerato, accanto all'impianto gnoseologico dell'educazione civica ponga come fondamentale «l'utilizzazione della stessa vita scolastica come viva esperienza di rapporti sociali».

²⁴¹ E. Balibar, *Spinoza. Il transindividuale*, pp. 39-40.

processo d'individuazione avrà tutta l'energia che gli serve se il collettivo - entro il quale accade- intristisce.

Si è detto che la stessa ricerca naturale dell'utile conduce l'uomo alla convivenza civile, che la naturalità delle passioni porta il singolo alla comunità politica. Laddove il testo della legge recita «Convieni al fine dell'educazione civica mostrare all'allievo il libero confluire delle volontà individuali nell'operare collettivo» va nella medesima direzione. Ma sbaglia chi pensi che per Spinoza le passioni garanti della convivenza civile siano 'naturali' nel senso di immodificabili, non 'educabili'. Qui sta la sua differenza con l'acutissimo Machiavelli: per Spinoza è possibile la trasformazione dell'uomo 'naturale', gli affetti sono sì eventi incontrollabili al loro nascere, ma poi – come si è detto – sono plasmabili attraverso le connessioni immaginative e dunque possono mutare segno nella prassi educativa. (E, III, LV sc. e E III, "Definizione degli affetti", XXVII, spiegazione). A questa potenza dell'educazione Spinoza si riferisce quando scrive:

In questa vita, dunque, siamo spinti soprattutto a far sì che il corpo dell'infanzia si trasformi, per quanto la sua natura consenta e vi sia disposta, in un altro che sia atto a moltissime cose e si riferisca a una mente che sia il più consapevole di sé e di Dio e delle cose [...]. (E, V, XXXIX, sc.)²⁴²

Educare la memoria: «utilizzare la stessa vita scolastica come esercizio pratico di diritti e doveri»²⁴³

Freud riflette che educare, al pari di governare e analizzare, sono tre professioni 'impossibili' (*unmöglichen Berufe*)²⁴⁴. In tutti e tre i casi si tratta di progettare una trasformazione del soggetto che richiede, in tutti e tre i percorsi, un esercizio costante di modificazione della memoria. L'educazione deve trasformare la memoria infantile - che tende a collegare ogni stimolo alla sua immediata soddisfazione e che valuta questo legame come l'unico soddisfacente - con una memoria adulta capace di collegamenti non più improntati alla soddisfazione immediata. L'arte del retto governare deve far obliare, attraverso buone leggi, buona amministrazione e un corretto esempio,

²⁴² La questione dell'esistenza di una pedagogia spinozista, ancor poco indagata, è posta da François Zourabichvili nel suo *Enfance et royauté. Le conservatisme paradoxale de Spinoza*, PUF, Paris 2004, tr. it. in corso di pubblicazione per Negretto Editore. In questo testo Zourabichvili espone le linee guida di quella che potrebbe essere una pedagogia spinozista: « 1) Educare in modo uguale tutte le attitudini del corpo e sviluppare la potenza dello spirito; 2) sollecitare la speranza piuttosto che la paura, apprendendo ad agognare delle ricompense immanenti (*acquiescentia in se ipso*, virtù); 3) adattare se stesso alla comprensione dell'allievo, seguendo il *leitmotiv* della concezione spinoziana del profetismo (prima il nocciolo comune a tutte le religioni, amore del prossimo, giustizia e carità, in seguito – non appena possibile - le matematiche più per la loro qualità formativa che per il loro contenuto proprio); 4) e infine, mai dimenticare il legame di ragione e affetto.» F. Zourabichvili, *Enfance et royauté. Le conservatisme paradoxale de Spinoza*, cit., pp.171-172. (Traduzione a c. di C. Zaltieri).

²⁴³ Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, *Premessa*, cit.

²⁴⁴ S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, tr. it. di R. Colorni, Bollati Boringhieri, Torino, 1977, p. 64. Freud considera tale professioni impossibili perché egli dice che il loro «[...] esito insoddisfacente è scontato in anticipo», ossia non è possibile che esse giungano ad un pieno e definitivo compimento del loro fine: maturità perfettamente compiuta, *polis* armoniosa e giusta, totale equilibrio psichico».

abiti, ossia pratiche scaturenti da connessioni mnestiche, improntate alla paura, all'avidità o alla servitù dell'anima e gettare le basi per una nuova memoria fondata su abiti collettivi virtuosi e sulla loro capacità di incrementare passioni gioiose, vitali (così che le nuove connessioni mnestiche tra gli uni e le altre invogliano l'uomo ad azioni virtuose). Infine l'analisi è pure essa un esercizio di 'correzione' della memoria, atta a modificare non tanto lo stato delle cose e degli eventi di una vita, quanto la memoria valutante che l'individuo ne ha.

Interviene in ognuna di queste pratiche 'impossibili', perché mai pienamente soddisfatte, un'antropotecnica, per usare il linguaggio di Sloterdijk, basata sull'esercizio correttivo della memoria.²⁴⁵

Quando considera il lavoro della memoria- facoltà centrale nella conoscenza immaginativa ma funzionante con modalità diverse anche in quella razionale –Spinoza ha ben chiaro che essa opera connessioni e va a costruire concatenamenti di idee «secondo l'ordine e la concatenazione delle affezioni del corpo umano». (E, II, XVIII,sc.) Spinoza esemplifica ciò considerando il legame tra la parola *pomum* e il frutto che per un antico romano è collegato a tale suono. Non c'è somiglianza alcuna tra l'uno e l'altro, solo l'abitudine di ripetute associazione tra i due fa sì che per quell'uomo alla percezione del suono della parola scaturisca l'immagine dell'oggetto.²⁴⁶

«E così ognuno passa da un pensiero all'altro a seconda di come l'abitudine di ognuno ha ordinato nel corpo le immagini delle cose.» (E, II, XVIII, sc.) Se un soldato – dice Spinoza, - vede sulla sabbia le orme di un cavallo, le connessioni mnestiche che tale segno gli suggerirà saranno tra cavallo e cavaliere e poi tra cavaliere e guerra. Se invece quella stessa orma viene vista da un contadino, costui legherà il pensiero del cavallo a quello dell'aratro e poi a quello del campo, e così via. La memoria è dunque quell'esercizio continuo di connessione tra idee, sulla base degli abiti consolidati del corpo che, a sua volta, alimenta le pratiche di vita individuale e associata. Modificare le pratiche umane, renderle virtuose – come la formazione etica e politica indicata da Spinoza richiede - vorrà dire allora intervenire sulla memoria, tenendo conto che ogni sua modificazione è a sua volta possibile sulla base di un cambiamento di *habitus*.

Spinoza nel *Trattato teologico-politico* mostra tutto il proprio scetticismo intorno all'esito delle rivoluzioni che si concludano nell'eliminazione del tiranno

²⁴⁵Nel riferire il proprio programma di pensiero Sloterdijk afferma: «Si può parlare di antropologia solo in termini di antropotecnica ossia riferendosi all'uomo come un essere che vive nel recinto delle discipline sia involontarie che volontarie. » Peter Sloterdijk, *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2009, tr.it. di S. Franchini, (a c. di) P. Peticari, *Devi cambiare la tua vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010, p. 135) Sloterdijk si riferisce alla natura autoplastica dell'uomo capace di superare costantemente i propri limiti attraverso una pratica costante dell'esercizio, ossia di quella ripetizione assidua che giunge fino a superare la ripetizione stessa nella creazione. Che l'esercizio di cui parla Sloterdijk abbia nella memoria uno degli oggetti privilegiati mi pare indubbio.

²⁴⁶ Sul segno in Spinoza, peraltro ambito poco esplorato, cfr. G. Deleuze, *Spinoza. Philosophie pratique*, Editions de Minuit, Paris 1981; tr. it. di M. Senaldi, Guerini, Milano, 1991, pp. 131-132; A. Bettini, *Il Cristo di Spinoza*, Ghibli, Milano, 2005, pp. 42 e segg., con particolare riguardo al segno profetico, e L. Vinciguerra, *Spinoza et le signe: la genèse de l'imagination*, Vrin, Paris 2005. Testo in cui si legge la teoria dell'immaginazione alla luce della *cognitio ex signis*, suggerita dalla stesso Spinoza, che trova le sue radici nella potenza del corpo.

(era allora fresco il ricordo del regicidio inglese) senza portare alcuna trasformazione degli abiti consolidati, delle abitudini su cui si erige la memoria collettiva. «Se le rivoluzioni falliscono è questione di memoria o di oblio impossibile.»²⁴⁷

Nel Libro V dell'*Etica*, quando tratta il cammino di perfezionamento dell'uomo verso la libertà dalle passioni, si comprende che si tratta di modificare la memoria, di sostituire al concatenamento associativo formato nello spirito dalla casualità degli incontri (*communis naturae ordo*), un altro concatenamento corretto, giusto, conforme alla ragione (*ordo ad intellectum*) (E, V, X, sc.) e questa trasformazione, come ogni trasformazione, prevede un intervento di oblio dei gesti ripetuti, degli abiti di vita e delle credenze sedimentate.

Nella formazione dell'individuo quanto in quella della collettività è fondamentale un costante lavoro di modificazione, modellamento, educazione della memoria. Ma in che modo? In Spinoza troviamo indicazioni preziose in tal senso: per lui progredire significa per ogni individuo apprendere essenzialmente a conservarsi e potenziarsi; ciò può accadere solo in virtù di un continuo lavoro di connessione tra gli elementi dell'esperienza (gli incontri con gli altri e gli effetti conseguenti di tali incontri su di noi) che è il lavoro stesso della memoria. Tale lavoro deve portarci a costituire degli abiti di vita virtuosi ossia capaci di rafforzare tutte le nostre potenzialità al fine di realizzare pienamente ciò che la nostra essenza può meglio fare e creare. Se il perno dell'educazione è la sollecitazione delle passioni tristi (tristezza, paura, avvilito, biasimo, ecc..) e se, sulla base del grande potere che esse hanno sull'uomo, si lasciano sedimentare su tali ripetute esperienze le connessioni mnestiche sulle quali, a loro volta, poggia la trasformazione dei regimi di vita, ci si potrà rallegrare dell'allievo diligente o del suddito obbediente così ottenuti? Spinoza suggerirebbe di no perché la via per conseguire la formazione di un individuo responsabile di sé (ossia non solo agito da paura e angoscia, colpa e vergogna, ossia da passioni che non padroneggia) e di una comunità libera (ossia non soggiogata al potere solo per terrore o inerzia o egoistica convenienza economica) è un'altra.

La sfida che un'educazione del *civis* deve affrontare è quella di rafforzare, ove è possibile, la connessione tra le pratiche individuali che alimentano salute e benessere collettivo e passioni di gioia (letizia, compiacimento di sé, sicurezza, riconoscenza, benevolenza, per citarne alcune dall'*Etica*) in modo che - come insegna Spinoza - la maggior potenza nell'individuo, che lo rende capace di esprimere al meglio le sue attitudini, sia premio della virtù 'politica', ossia la virtù sia premio a se stessa. L'educazione del *civis* deve avere come sua prima cura l'implementazione della vita del singolo che proceda parallelamente con il potenziamento della vita collettiva nell'effettualità stessa della formazione, nel suo esercizio quotidiano, nella ripetizione dei gesti che compongono la trama fitta e delicata delle relazioni educative. Si potrebbe dire la formazione del cittadino ha nel transindividuale il proprio oggetto privilegiato. Solo per questa via può evitare il pericolo di sterilirsi in una preparazione libresco, disciplinare, capace di pensarsi solo in vista di un 'al di là' della

²⁴⁷F. Zourabichvili, *Enfance et royauté. Le conservatisme paradoxale de Spinoza*, cit., pag. 10. (Traduzione a c. di C. Zaltieri). In questo testo è visto come fondamentale il ruolo giocato dalla memoria e dalle sue modificazioni nel percorso etico e politico di Spinoza.

formazione, sia esso identificato nell'individuo integralmente compiuto o nella collettività di raggiunta democrazia, che proprio nella sua 'mortifera' pienezza, tradirebbe quel 'divenir-cittadino' in cui ognuno è costantemente assunto.

Percorsi educativi per il cittadino: autonomia e responsabilità. Una riflessione attraverso l'antropologia di J.J. Rousseau

Andrea Potestio Ph.D.

Scienze pedagogiche

Università di Bergamo

Abstract

This article explores the themes of autonomy and responsibility in J.J. Rousseau's works and in his anthropology. In particular, it focuses on the idea of natural education as possibility for subject to become man and citizen. The Rousseau's anthropology and his idea of human goodness are central dynamics in his pedagogical proposal. The autonomy and responsibility become the most important features of a human being who knows how to build positive social and political ties

L'educazione naturale come formazione del cittadino

L'antropologia rousseauiana propone una visione positiva dell'uomo che, a partire dalla sua bontà naturale, tende a superare i limiti individuali attraverso la relazione etica con gli altri. L'apertura originaria dell'uomo verso l'alterità costituisce uno snodo teoretico dell'intera opera di Rousseau. Lo stato di natura, inteso come contesto naturalistico o paradiso perduto, non può essere identificato con la realizzazione storica dell'essenza naturale dell'essere umano. Le culture primitive o l'infanzia, infatti, non coincidono con il concretizzarsi della categoria metafisica di "natura", ma possono essere interpretate come esemplificazioni critiche nei confronti della società contemporanea. Per questa ragione, il "naturale" rousseauiano non può essere identificato con un luogo, un tempo passato o un periodo della vita, ma rappresenta un fondamento ontologico che appartiene a ogni singolarità, la costituisce e si manifesta nella relazionalità umana. Questo articolo si propone la finalità di riflettere sul significato che l'antropologia rousseauiana attribuisce al fondamento della bontà originaria, al primato dell'uomo nella sua interezza e alla sintesi che, attraverso l'educazione, si può realizzare tra l'individuo libero, autonomo e responsabile e il cittadino. Proprio l'autonomia e la responsabilità divengono le categorie fondamentali per costruire legami sociali che permettono la manifestazione attiva e consapevole della libertà dell'uomo naturale. Una libertà che non può essere ridotta ad accettazione passiva di regole e dispositivi istituzionali, ma che deve manifestarsi in azioni concrete capaci di innovare le consuetudini e di generare nuovi spazi per la convivenza civile²⁴⁸.

²⁴⁸ È interessante sottolineare come l'antropologia rousseauiana e le categorie di autonomia e responsabilità sono riprese nel paradigma pedagogico presente nella proposta di educazione alla convivenza civile. Senza poter approfondire in questa sede, l'orizzonte teorico dell'educazione alla convivenza civile si basa su un'idea di uomo che, per essenza, è socievole

La conseguenza diretta della concezione di uomo rousseauiana risiede nell'individuare nei processi formativi la sintesi tra l'individuo e la società. L'*Emilio*, infatti, rappresenta la proposta compiuta che il Ginevrino offre ai suoi contemporanei e ai lettori per tentare di sanare la frattura tra l'interiorità buona di ogni uomo e la degenerazione dei legami civili. Infatti, il giovane Emilio non si identifica con il "buon selvaggio" che viene educato al di fuori della società per vivere in solitudine, ma coincide con l'uomo che può manifestare, grazie alla sua formazione, la dimensione più profonda e l'origine positiva che appartiene al suo cuore. Il compito dell'educazione naturale consiste nel trasformare l'essere umano in una singolarità che sia in grado di portare la propria libertà e unicità all'interno dei legami sociali e civili. Emilio, oltrepassando i limiti dell'identità personale, sarà in grado di armonizzare l'amore di sé e la pietà²⁴⁹. L'educazione naturale, per essere autenticamente tale, non può coincidere con il movimento spontaneo che porta l'individuo a comportarsi nel modo in cui gli sembra più opportuno. Al contrario, l'educazione indica un percorso che tende a riconoscere nella relazione con gli altri l'orizzonte che costituisce la finalità etica dell'uomo. Non a caso, il libro V dell'*Emilio* comprende, al suo interno, i temi del *Contratto sociale* e identifica nell'autonomia e nella responsabilità del cittadino il compito dell'intero percorso educativo. La ripresa dei temi politici all'interno dell'*Emilio* mette in evidenza che la formazione dell'uomo naturale non è separata da quella del cittadino. Emilio, infatti, potrà manifestare la propria autonomia e libertà come individuo, solo riconoscendo il legame originario con gli altri e assumendosene la responsabilità come marito, padre e cittadino.

La costante tensione relazionale rappresenta l'aspetto più originale e moderno del paradigma pedagogico rousseauiano. Una tensione che indica, nella dimensione a venire, la possibilità di realizzazione di ciò che nel presente è ancora nascosto e che sottolinea il carattere etico-politico dell'educazione naturale. Questa dimensione etica-politica, al di là delle oscillazioni e delle contraddizioni che accompagnano il pensiero e la vita del Ginevrino, sembra essere presente anche nell'esistenza di Jean-Jacques, come mette in evidenza l'episodio decisivo di Vincennes:

dopo aver trascorso quarant'anni della mia vita così insoddisfatto di me stesso e degli altri, cercavo inutilmente di rompere i legami che mi tenevano legato a quella

ed è in grado di relazionarsi positivamente con i suoi simili. Per questa ragione, l'umanità non ha bisogno di forme statali impositive e gerarchiche che tendono a controllarlo e limitarne la pericolosità, ma di associazioni e legami sussidiari che gli permettano di formarsi e di manifestare pienamente la propria natura positiva e relazionale. Si veda a questo proposito l'art. 2 della Legge delega 53/2003 e, soprattutto, le "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati", D.lgs. 19.2.2004, n. 59.

²⁴⁹ Rousseau, parlando della nascita delle passioni e della costituzione dell'identità soggettiva, introduce il rapporto tra amore di sé, amore proprio e pietà. Se l'amore proprio coincide con la degenerazione del legame positivo che lega l'uomo a se stesso, la pietà rappresenta il sentimento che ci apre agli altri e permette la costruzione dei legami sociali. Cfr. J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, in *Œuvres complètes* [d'ora in poi O.C.], vol. IV, *Bibliothèque de la Pléiade*, Editions Gallimard, Paris 1959-1995, pp. 491-506; tr. it. *Emilio*, Mondadori, Milano 1997, pp. 280-295. Sul tema della pietà in Rousseau si veda l'interpretazione di Derrida. Cfr. J. Derrida, *De la grammatologie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1967; tr. it. di R. Balzarotti, F. Bonicalzi, G. Contri, G. Dalmaso, A. C. Loaldi, (a c. di) G. Dalmaso, *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano 1998, pp. 243-266 [235-260].

società che così poco stimavo e che mi costringeva alle occupazioni che meno gradivo per delle necessità che ritenevo derivassero dalla natura mentre dipendevano dall'opinione. All'improvviso un caso fortunato mi chiarì come dovessi agire e cosa dovessi pensare dei miei simili, sui quali il mio cuore era in continua contraddizione con la ragione, e che mi sentivo ancora portato ad amare, pur avendo tanti motivi per odiarli. [...] Stavo andando da Diderot, all'epoca prigioniero a Vincennes; avevo in tasca un "Mercure de France" che mi misi a sfogliare durante il cammino. Il mio sguardo cade sulla domanda proposta dall'Accademia di Digione che ha dato spunto al mio primo scritto. Se mai qualcosa poté somigliare ad un'improvvisa ispirazione, fu proprio il moto interiore che si produsse in me in seguito a quella lettera: all'improvviso la mia mente è abbagliata da mille luci; una folla di idee feconde si presentano tutte insieme con una forza e una confusione tali da provocare in me un turbamento inesprimibile; sono preso dalle vertigini dell'ebbrezza. [...] Oh signore, avessi mai potuto scrivere un quarto di ciò che ho visto e sentito sotto quell'albero, con quale chiarezza avrei mostrato tutte le contraddizioni del sistema sociale, con quale forza avrei esposto tutti gli abusi delle nostre istituzioni, con quale semplicità avrei dimostrato che l'uomo è buono per natura e che diventa malvagio solo a causa di quelle istituzioni. Tutto ciò che ho potuto ritenere di quella folla di profonde verità che m'illuminarono nel quarto d'ora che rimasi sotto quell'albero si trova sparso in modo inefficace nei primi miei tre scritti principali, cioè nel primo discorso, in quello sull'ineguaglianza, e nel trattato sull'educazione: queste tre opere sono inscindibili, formano insieme un blocco unico²⁵⁰.

L'episodio di Vincennes viene ricordato dal Ginevrino, per la prima volta, nelle lettere a Malesherbes del 1762. Nella biografia di Jean-Jacques l'illuminazione, che lo porta a scrivere *Il discorso sulle scienze e le arti* per il concorso dell'Accademia di Digione, assume un valore simbolico decisivo, come è stato sottolineato da diversi interpreti dell'opera rousseauiana. Il linguaggio della lettera evidenzia il ruolo emotivo che l'esperienza ha prodotto nell'animo di Rousseau. L'agitazione, le lacrime, la palpitazione che opprime il petto, le vertigini e l'ebbrezza testimoniano la violenza delle emozioni che Jean-Jacques vive e che lo portano a intuire la propria interiorità. Vincennes rappresenta il momento estatico nel quale cuore e ragione trovano un'armonia che determina una comprensione profonda della realtà. Un'armonia che si basa su un eccesso di sentimenti che guidano la conoscenza. La classica contrapposizione tra cuore e ragione viene risolta, come sempre accade nel procedere rousseauiano, attraverso il primato del sentimento sul ragionamento. Il cuore vince e, attraverso l'irruzione del sentimento, il giovane Rousseau comprende il suo ruolo all'interno della società e inizia a scrivere.

La scena descritta nelle lettere a Malesherbes può essere considerata come la guarigione dopo l'irruzione del negativo narrata nell'episodio di Bossey²⁵¹. Rousseau, nelle *Confessioni*, ricorda di essere stato accusato,

²⁵⁰ J.J. Rousseau, *Lettres à Malesherbes*, in O.C., I, cit., pp. 1135-1136; tr. it. *Lettere a Malesherbes*, in *Scritti autobiografici*, in *Scritti autobiografici*, Einaudi, Torino 1997, pp. 1092-1093. Lo stesso episodio viene raccontato da Rousseau in altri scritti autobiografici e con modalità differenti. Id., *Rousseau juge de Jean Jacques. Dialogues*, in O.C., I, cit., p. 829; Id., *Les Rêveries du promeneur solitaire*, in O.C., I, cit., p. 1014; *Confessions*, libro VIII, in O.C., I, cit., p. 351.

²⁵¹ L'episodio di Bossey esemplifica l'irruzione del negativo e dell'incomprensione nei rapporti umani. Si veda J.J. Rousseau, *Confessions*, cit., pp. 18-20; tr. it. *Le confessioni*, libro X, in *Rousseau*, vol. I, Mondadori, Milano 2008, pp. 17-18. Sul tema dell'irruzione del negativo e del

ingiustamente, per la rottura di un piccolo pettine appartenente alla figlia dei coniugi Lambercier, a cui era stato affidato, per alcuni anni, dallo zio. Il giovane Jean-Jacques si trova coinvolto dalle circostanze e non riesce a provare la sua innocenza. Il fatto, poco rilevante in sé, genera profonde conseguenze sulla felicità del fanciullo e diventa, nel ricordo rousseauiano, un'occasione per analizzare la difficoltà di armonizzare la verità interiore con quella esterna. Se la vicenda della rottura del pettine identifica un momento e un luogo concreto nel quale il male si concretizza nella vita di Jean-Jacques, Vincennes mostra come l'ingiustizia, la negatività e le contraddizioni possono trovare una sintesi armonica, se pur momentanea, all'interno dell'esistenza umana. La razionalità permette a Rousseau di comprendere gli aspetti critici e degenerati della società nella quale vive e i limiti dell'animo umano, ma il cuore, ossia l'apertura originaria che lo costituisce, lo spinge alla ricerca della positività dell'uomo che è nascosta dalle convenzioni sociali. La forza del sentimento gli consente di cogliere la trasparenza del proprio animo e di intuire il legame originario che fonda la relazione tra il sé e gli altri.

È interessante sottolineare, al di là delle molteplici possibili letture dell'illuminazione di Vincennes, il ruolo etico e politico che assume all'interno dell'opera rousseauiana. L'esaltazione emotiva e la conseguente estasi sono esperienze solo in apparenza solitarie²⁵². Infatti, Jean-Jacques comprende il suo ruolo sociale e la posizione che può occupare nella vita civile. La certezza della positività dell'animo umano e la consapevolezza della sua degenerazione a causa delle istituzioni sociali sono due elementi teorici che si possono equilibrare, solo, attraverso la costituzione di nuovi legami politici nel contratto sociale. Rousseau, quindi, potrà trovare la propria collocazione politica nella società e diventare, grazie ai suoi scritti, il critico severo delle istituzioni e il difensore della bontà naturale dell'uomo.

L'accentuazione dei momenti estatici vissuti in solitudine, volti alla ricerca della pace e della felicità interiore, produrrà anche, soprattutto nei testi autobiografici degli ultimi anni di vita, una conseguenza opposta: una forte tensione verso la fuga dalla realtà e il disimpegno nei confronti della vita civile. I temi dell'immaginazione, del sogno e della fantasticheria, uniti alle vicende biografiche dell'esilio, dell'isolamento e delle ossessioni persecutorie, spingeranno il Ginevrino a considerare la natura sempre più come un luogo verso il quale fuggire dalle difficoltà e dai pericoli dell'esistenza. Un luogo interiore, inaccessibile agli altri, nel quale è possibile identificarsi con il fluire della realtà e giungere a una sintesi mistica e panteistica con il mondo. Starobinski sottolinea, in modo efficace, la tendenza a isolarsi e la delusione che portano Rousseau ad abbandonare, almeno parzialmente, la fiducia nel cambiamento delle relazioni umane:

male metafisico si veda R. Gatti, *L'enigma del male. Un'interpretazione di Rousseau*, Studium, Roma 1996.

²⁵² Rousseau, infatti, sembra essere ben consapevole del rischio di considerare i momenti estatici come una fuga dalla società e dalla vita attiva. Se nelle opere autobiografiche degli anni finali della sua esistenza il Ginevrino accentuerà l'aspetto negativo e di fuga del reale, l'episodio di Vincennes testimonia un momento estatico che ricongiunge il giovane Jean-Jacques con il mondo e lo porta a trovare un ruolo attivo nella società e dare un senso alle proprie azioni.

da un lato il rapporto tra Rousseau e i suoi simili ha smesso di essere un'autentica comunicazione: è uno sterile fronteggiarsi, una contrapposizione immobile; dall'altro la sensazione dell'esistenza dà luogo a una felicità piena e autosufficiente, a un godimento il cui oggetto "nulla che sia esterno a sé": poiché dagli altri Rousseau non si aspetta più nulla, "si nutre della propria sostanza". Da allora in poi la coscienza cessa di vivere armoniosamente secondo la norma di una relazione a due facce. Rifugiandosi interamente in uno solo dei due poli conosce ormai solo se stessa. Il paesaggio esterno, certo, è ancora presente, ma oramai è uno spazio circoscritto spoglio di figure umane, è una Natura complice. Nelle estasi alle quali si abbandona, l'io si identifica colla totalità immaginaria del mondo, a meno che, con voluttà non inferiore, non se ne disinteressi del tutto, soffermandosi su un rumore o su un riflesso superficiali²⁵³.

Starobinski mette in evidenza il grande pericolo dell'antropologia rousseauiana che consiste nel universalizzare la propria posizione e nel considerare la propria interiorità come l'unico parametro per stabilire ciò che è giusto e sbagliato. Nelle *Rêveries* e in altri testi autobiografici, le paranoie e le ossessioni persecutorie di Rousseau esplodono e la fiducia nei confronti degli altri esseri umani viene meno. In questo modo, il Ginevrino non si presenta solo come un critico severo dei costumi e delle abitudini della società in cui vive, ma sembra proporre una reale fuga della realtà, che trova la sua concretizzazione nell'incontro mistico e diretto con una natura panteistica spogliata dell'elemento dell'alterità. La tensione verso l'armonia tra l'amore di sé e la pietà, tra la coscienza individuale e l'alterità viene meno e Rousseau, sconcertato dalle vicende biografiche, sembra scegliere la strada dell'interiorità come unico luogo di possesso e di serenità. Ma, egli stesso è consapevole della fugacità e dell'insufficienza dei momenti estatici, che non possono costituire una soluzione durevole e condivisa. Nelle *Rêveries*, lamentandosi della sua condizione dolorosa di emarginazione dal mondo, afferma:

il sentimento dell'esistenza spogliato di ogni passione è di per sé un sentimento prezioso di felicità e di pace che basterebbe da solo a rendere questa esistenza cara e dolce a chi sapesse allontanare da sé tutte le sensazioni terrene e sensuali che ce ne distolgono continuamente e rovinano quaggiù la sua dolcezza. Ma la maggior parte di uomini, agitati da passioni continue, conoscono poco questo stato e non avendolo provato che in parte e per brevi istanti, ne conservano un'idea confusa e oscura che non gliene fa sentire il fascino. Non sarebbe nemmeno un bene nella situazione attuale delle cose che, avidi di quelle dolci estasi, prendessero in disgusto la vita attiva a cui sono legati, come a un dovere, da bisogni sempre nuovi. Ma un disgraziato che è stato isolato dalla società degli uomini e che quaggiù non può fare nulla di utile e di buono per gli altri e per sé, può trovare in quello stato delle compensazioni alle felicità umane di cui il caso e gli uomini non lo potranno privare²⁵⁴.

La contemplazione mistica della natura non è una soluzione che gli uomini possono percorrere per giungere alla felicità. Solo la condizione di emarginazione che Rousseau vive può consentire di disperdere l'esistenza nella solitudine e nell'isolamento dalla società. In questo passo, Jean-Jacques,

²⁵³ J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971; tr. it. *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 401.

²⁵⁴ J.J. Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, in O.C., I, cit., p. 1047; tr. it. *Le fantasticherie del passeggiatore solitario*, in *Scritti autobiografici*, cit., p. 704.

ribadendo l'eccezionalità della propria situazione esistenziale, cerca quasi di giustificare la scelta che lo ha portato, pur senza responsabilità diretta, a isolarsi e ad abbandonare i legami civili. È opportuno ricordare che il rapporto con gli altri non viene mai completamente meno nella vita del Ginevrino e che, anche negli anni finali della sua esistenza, egli continua a scrivere e a cercare, nei lettori delle epoche future, i testimoni che potranno riconoscere la bontà delle sue idee. Se la tendenza a interpretare la fusione con la natura come un tentativo di fuga interiore dalla realtà si accentua nella produzione finale di Rousseau, l'episodio di Vincennes, al contrario, rappresenta un raro momento nel quale Jean-Jacques trova la trasparenza interiore con sé e con gli altri. L'illuminazione del 1749 non allontana Rousseau dalla vita attiva, ma lo spinge ad agire e gli mostra come impiegare la propria esistenza per ricreare l'armonia tra la verità interiore e quella degli altri.

A Vincennes, Rousseau riesce a leggere la profondità del suo animo e a comprendere il suo ruolo come uomo e cittadino. Se il cuore dell'essere umano è positivo e aperto agli altri, la negatività e il male sono prodotti dalle istituzioni sociali. La conseguenza è che è possibile far riscoprire all'umanità l'origine positiva che le appartiene. Ecco il compito che Rousseau si assume come cittadino e come uomo: mostrare la negatività dei comportamenti dei suoi contemporanei e indicare la via per la costruzione di una società armonica attraverso l'educazione naturale. Un compito che egli svolge scrivendo e affidando alla sua opera l'incarico di trasformare ciò che le incomprensioni dei rapporti diretti e il fluire della vita rende impossibile. Non a caso, nella lettera a Malesherbes egli ricorda l'illuminazione come la genesi di tre opere significative che considera legate da un unico orizzonte teorico²⁵⁵. I due *Discorsi* che criticano le mancanze e le perversioni della società contemporanea e l'*Emilio* che, attraverso l'educazione naturale, si propone di formare l'uomo che possa essere, contemporaneamente, uomo e cittadino.

L'educazione naturale diviene, infatti, la proposta sintetica in grado di generare l'armonia e l'equilibrio tra i singoli individui che potranno costruire e garantire i patti civili nelle società future. Attraverso la formazione di Emilio, Rousseau si propone di mostrare il significato della libertà individuale e il valore dell'autonomia e della responsabilità come caratteristiche etiche del cittadino.

Emilio e l'autonomia

Il processo formativo di Emilio rappresenta il cammino che ogni uomo può compiere per armonizzare la propria natura singolare con quella degli altri esseri umani che lo circondano. L'educazione naturale diviene quindi, nel sistema rousseauiano, l'elemento chiave di sintesi per superare le incomprensioni che si generano tra gli uomini e per trasformare gli elementi

²⁵⁵ Starobinski sottolinea l'importanza e il valore generativo dell'episodio di Vincennes. In *La mise en accusation de la société* scrive: «Rousseau risale alla causa iniziale: tutto è iniziato durante la provocazione generata dalla proposta dell'Accademia di Digione. [...] In tutte le sue attività di scrittore e filosofo, Rousseau ha sentito, dietro di lui, questa illuminazione che ha chiarito in un solo colpo tutta la storia dell'uomo e tutta la realtà sociale contemporanea. Questo chiarimento generale deve essere tradotto in un sistema» - trad. mia - (J. Starobinski, *La mise en accusation de la société*, in *Jean-Jacques Rousseau, A la Baconnière*, Neuchâtel 1978, pp. 12-16).

negativi e degenerati presenti nella società civile. L'educazione naturale nell'opera di Rousseau assume, come sostengono Kant e Cassirer, il ruolo di conciliazione delle diseguaglianze e delle ingiustizie presenti nella società²⁵⁶. Il valore sintetico dell'educazione, però, non permette di eliminare completamente le contraddizioni e le oscillazioni presenti nei testi rousseauiani e nemmeno di identificare una serie di soluzioni pratiche che possono dettare le regole per la costruzione delle società future. Il processo educativo tracciato dal Ginevrino non è lineare e non consente il superamento immediato delle contraddizioni, senza una reale presa in carico delle differenze e del negativo. La singolarità dell'altro, i limiti dell'uomo e i legami politici divengono le condizioni necessarie alla manifestazione di quel fondamento naturale che, nella sua pura spontaneità, rimarrebbe oscuro e inespresso.

Il legame inscindibile tra dimensione etica e politica costituisce una finalità essenziale dell'idea di educazione naturale. I costanti riferimenti politici e la ripresa delle tesi del *Contratto sociale* sottolineano le intenzioni dell'autore di concepire la formazione di Emilio come un processo che porta alla nascita di un uomo che, nella sua integralità, sappia anche essere un cittadino. Ma cosa intende il Ginevrino con la parola cittadino? Quali sono le caratteristiche ideali che deve avere per trasformare i legami sociali della propria nazione? Come è possibile evitare che si ripetano gli errori che hanno portato gli stati moderni alla decadenza e corruzione? Non è facile rispondere in modo diretto a queste domande. Spesso, Rousseau richiama gli ideali del mondo classico e le virtù perdute dei cittadini romani e greci. Nell'*Emilio* propone questi esempi di valori civici tratti dal mondo classico:

un cittadino romano non era né Caio né Lucio: era un Romano e giungeva ad amare la patria fino al totale oblio di se stesso. Regolo pretendeva di essere un Cartaginese, in quanto divenuto proprietà dei suoi nemici, e coerentemente, ritenendosi straniero, rifiutava di sedersi al Senato di Roma: fu necessario che un Cartaginese glielo ordinasse. Ma poi si indignava perché i concittadini volevano

²⁵⁶ Starobinski sottolinea gli aspetti di conciliazione tra opposizioni presenti nell'idea di educazione rousseauiana: «Parimenti Kant e, più di recente, Cassirer, [...] per giungere alla riconciliazione dei termini opposti, [...] attribuiscono importanza decisiva all'educazione. [...] Fin dalla conclusione del primo *Discorso*, d'altronde, Rousseau lasciava intravedere la possibilità di una conciliazione: se gli uomini, e soprattutto i principi, lo volessero davvero, si potrebbe dominare la separazione, istituire ancora una comunità vera. L'essenza del male non è insita nel sapere e nell'arte (o nella tecnica), ma nella disintegrazione dell'unitarietà sociale. Nelle circostanze attuali si constata che le scienze e le arti favoriscono, accelerandola, tale disintegrazione. Nondimeno, nulla impedisce, che servano a fini migliori. Parimenti la proposta di Rousseau non è quella di mettere al bando senza appello le scienze e le arti, ma di restaurare la totalità sociale mediante il richiamo all'imperativo della virtù, la sola capace di creare la coesione necessaria. [...] Si può scorgere chiaramente l'auspicio di un ritorno all'unità, di un risveglio della fiducia, di una comunicazione riconquistata. Niente di quanto gli uomini hanno pensato e inventato sarebbe allora rifiutato, ci si riapproprierebbe di tutto nella felicità di una vita riconciliata». (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 66-69). Si vedano anche I. Kant, *Fragmente [Bemerkungen in den "Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen"]*, VIII, in *Kant's gesammelte Schriften*, Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900, XX; tr. it. *Annotazioni alle osservazioni sul bello e sul sublime*, Guida, Napoli 2002, p. 80 e succ. e E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, tr. it. di M. Albanese, La Nuova Italia, Firenze 1938. Il saggio pubblicato nel 1932 è la rielaborazione di una conferenza che Cassirer ha tenuto il 27 febbraio 1932 a Parigi dal titolo *L'unité dans l'oeuvre de J.J. Rousseau*.

salvargli la vita. Ed ebbe partita vinta e se ne tornò trionfante a morire tra le torture. Esempi siffatti, se non mi inganno, hanno poca affinità con gli uomini che oggi conosciamo. [...] Una donna spartana aveva cinque figli soldati e attendeva notizie sull'esito della battaglia. Arriva un ilota ed a lei che, tremante, lo interroga, annunzia: "i vostri cinque figli sono stati uccisi". "Vile schiavo, è forse questo che ti ho domandato? "Abbiamo riportato vittoria!" E la madre corre al tempio e rende grazie agli dei. Ecco la cittadina²⁵⁷.

L'educazione civile nel mondo classico porta a esaltare la totale fusione dell'individuo nella patria. In questo modo, il singolo assume rilevanza solo all'interno della società nella quale vive. Il bene comune diviene l'unica finalità e le leggi della propria nazione gli unici valori che esprimono le caratteristiche della persona. Gli esempi che Rousseau propone testimoniano la totale coincidenza tra l'individuo e la patria. Il cittadino diventa eroe nel momento in cui è pronto a sacrificare se stesso e i propri figli in nome di un interesse che appartiene alla comunità nella quale si riconosce. Se il Ginevrino è sicuramente affascinato dalla coerenza e dai valori civici della tradizione classica, come testimoniano le influenze e le letture assidue di autori greci e latini²⁵⁸, la sua idea di cittadino ideale non coincide con quella del mondo classico. Anzi, leggendo le prime pagine dell'*Emilio*, sembra che l'educazione naturale non possa adattarsi alle norme e alle convenzioni politiche:

di fronte alla necessità di contrastare o la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidere se formare un uomo o un cittadino: formare l'uno e l'altro insieme non si può. [...] L'uomo naturale è un'entità del tutto a sé stante, è l'unità numerica, l'intero assoluto che ha rapporto solo con se stesso e con il suo simile. L'uomo civile non è che un'unità frazionaria condizionata dal denominatore e il cui valore risiede nel rapporto con l'intero, che è il corpo sociale. Le buone istituzioni sociali sono quelle che meglio riescono a snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa, a inserire l'io nell'unità comune, di guisa che ogni singolo individuo non senta più se stesso come unità, ma come parte dell'unità, e non abbia rilevanza alcuna se non nel tutto in cui è assorbito²⁵⁹.

Queste frasi sembrano indicare una netta scissione tra uomo e cittadino. Una separazione che non può essere riconciliata perché l'uomo, nella sua interezza e autonomia, non può sottostare alle regole e alle convenzioni delle istituzioni

²⁵⁷ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 249 [12].

²⁵⁸ I testi di Platone, Plutarco, Aristotele e Cicerone costituiscono le letture privilegiate di Rousseau. Dal mondo classico, infatti, il Ginevrino recupera una serie di esempi di virtù civica che costituiscono un modello di riferimento per sottolineare la degenerazione dei costumi moderni. Nelle prime pagine dell'*Emilio* egli scrive sul valore pedagogico della *Repubblica* di Platone: «chi voglia avere un'idea dell'educazione pubblica, legga la Repubblica di Platone. Non è affatto un'opera politica, come ritiene chi giudica i libri solo dal titolo: è il più bel trattato di educazione che sia mai stato scritto. [...] L'educazione pubblica non esiste più e non può più esistere, perché dove non è più patria non possono essere più cittadini. Queste due parole "patria" e "cittadino", debbono essere cancellate dalle lingue moderne». (*Ibidem*) Diversi interpreti, come tra gli altri Derathé e Viroli, hanno sottolineato il debito rousseauiano nei confronti del pensiero politico di molti autori greci e latini che costituiscono, insieme a giusnaturalisti, le fonti più significative della sua opera. Cfr. J. Derathé, *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, P.U.F., Paris 1950; tr. it. *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, Il Mulino, Bologna 1993 e M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società bene ordinata*, Il Mulino, Bologna 1993.

²⁵⁹ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 249 [11-12].

sociali. Le società classiche hanno portato l'annullamento del singolo nell'idea di nazione e di patria. Esse sono esempi di armonia e ordine civile, sono in grado di generare valori sociali, nonostante il limite della schiavitù²⁶⁰, ma hanno il difetto ineliminabile di non riconoscere la libertà del singolo che, per esprimersi, deve accettare le regole imposte dalla cultura nella quale vive. La conseguenza essenziale, nonostante il valore positivo che Rousseau attribuisce alla tradizione classica, è la stessa delle comunità moderne²⁶¹ e conduce a «snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa». La polarità tra uomo e cittadino, che Rousseau costruisce, sembra insanabile e l'unica possibilità sembra coincidere con un percorso formativo che sottragga il fanciullo dai contesti sociali. Ma lo stesso Ginevrino solleva dubbi sulla totale identificazione dell'educazione con quella privata volta ad allontanare l'uomo dai legami sociali. Egli si domanda «ma che cosa sarà mai per gli altri un uomo educato unicamente per se?»²⁶². La finalità più profonda dell'educazione naturale tende a manifestare l'integralità dell'essere umano e spinge il singolo a realizzare all'interno della società, nei rapporti con gli altri, la propria essenza positiva.

Nelle prime pagine dell'*Emilio*, infatti, risulta evidente che lo scopo dell'intera trattazione è riflettere sull'essenza della condizione umana per proporre un percorso che «insegni l'arte di vivere»²⁶³. L'idea di vita a cui fa riferimento Rousseau è una categoria molto ampia che comprende l'insieme delle caratteristiche dell'uomo, che non si possono identificare in nessun ruolo sociale specifico, ma che presuppongono l'amore di sé e la pietà. L'intenzione rousseauiana è superare, attraverso l'educazione naturale, la contraddizione tra società e individualità e generare un'armonia superiore nella quale ogni singolarità possa manifestare se stessa all'interno della vita civile. La soluzione delle culture classiche, anche se migliore rispetto a quelle moderne, ha il limite di sacrificare la singola libertà dell'uomo in nome di una volontà superiore che coincide con lo stato e la patria. Se le istituzioni possiedono in sé il potere di deformare l'intima essenza dell'uomo, l'educazione si deve assumere il compito di formare un uomo che possa trasformare e innovare le abitudini e le regole della realtà nella quale si trova a vivere.

Rousseau introduce, rispetto al mondo classico, il tema cristiano della libertà²⁶⁴ che caratterizza la differenza irriducibile di ogni essere umano. Emilio

²⁶⁰ Nel *Contratto sociale* Rousseau critica ogni forma possibile di schiavitù sostenendo il principio egualitario della democrazia. Si veda la riflessione su Grozio. Cfr. J.J. Rousseau, *Du contrat social*, in O.C., III, cit., pp. 352-353; tr. it. *Il contratto sociale*, in Rousseau, vol. II, cit., pp. 7-9.

²⁶¹ Le società moderne, oltre a snaturare l'essenza dell'uomo come quelle antiche, non riescono nemmeno a imporre un sistema riconosciuto e armonico di valori all'interno dei quali l'individuo riesce a riconoscersi. L'ideale di patria e la concezione del sacrificio classico, pur negando la libertà e la singolarità dell'uomo e non coincidendo con l'ideale rousseauiano, hanno il merito di produrre un sistema di valori condivisi all'interno dei quali coloro che sono cittadini si possono riconoscere.

²⁶² J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 250 [13].

²⁶³ *Ibidem*.

²⁶⁴ Il tema della libertà assume un ruolo significativo nella concezione dell'uomo di Rousseau. La libertà naturale caratterizza l'essere umano e non può essere alienata in nessun modo, come viene messo in evidenza nel *Contratto sociale*. I legami etici portano gli uomini a trasformare la propria libertà naturale in quella civile che si concretizza attraverso l'apertura

rappresenta colui che riconosce la propria identità come libera e, partendo dal sentimento naturale che lo lega a sé e agli altri, riesce a mostrare la propria singolarità attraverso la costruzione di relazioni sociali positive ed armoniche. La sua formazione è compiuta solo nel momento in cui può manifestare pienamente la propria libertà come marito, padre e cittadino, ossia all'interno delle diverse modalità che lo legano agli altri. Se la libertà costituisce l'essenza della singolarità dell'uomo rousseauiano che lo può portare all'armonia con gli altri e alla decisione di aderire al contratto sociale, l'autonomia e la responsabilità rappresentano le modalità concrete del suo essere cittadino democratico²⁶⁵.

È opportuno, a questo punto, approfondire le modalità attraverso le quali le figure di autonomia e responsabilità si presentano nel percorso pedagogico di Emilio. Se la finalità profonda dell'educazione naturale è formare un uomo equilibrato e libero che sappia riconoscere i propri doveri nei confronti di se stesso e degli altri senza farsi dominare dalle passioni e dai dispositivi sociali, è

relazionale agli altri. Su questi temi si vedano C. Xodo, *Maître de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, cit., Editrice la Scuola, Brescia 1984, pp. 93 e succ.; e R. Spaemann, *Rousseau – Mensch oder Bürger: das Dilemma der Moderne*, Klett-Cotta, 1980; tr. it. *Rousseau cittadino senza patria. Dalla "polis" alla natura*, Ares, Milano 2009. Spaemann, sottolineando l'importanza del cristianesimo nel pensiero rousseauiano, afferma: «il cristianesimo non è una religione civile, ma la *religion de l'homme* che libera l'uomo in quanto tale, facendone il cittadino dell'universo. [...] In tal modo il cristianesimo dissolve il monismo politico dell'Antichità e rende, come dice Rousseau, "buona ogni politica", ma in questo modo rende anche impossibile un'educazione politica pensata come integrazione totale». (Ivi, pp. 32-33).

²⁶⁵ Uno degli snodi teorici fondamentali della riflessione politica rousseauiana è l'importanza della democrazia, intesa come il riconoscimento dell'uguaglianza di tutti gli individui che prendono parte al patto sociale. Questo riconoscimento rappresenta un elemento di modernità della riflessione rousseauiana, che si distingue dalle teorizzazioni politiche classiche e anche dall'impostazione giusnaturalista seicentesca. L'uguaglianza, al di là delle distinzioni economiche o culturali di nascita, costituisce il punto di partenza e la finalità di gran parte degli autori politici moderni. Ma l'uguaglianza teorica di partenza si scontra con infinite difficoltà pratiche e concrete nel momento in cui deve essere mantenuta in sede decisionale. Bertagna sottolinea questa difficoltà e il tentativo rousseauiano di applicare, forse in modo utopico, uguaglianza e democrazia: «la teoria moderna della sovranità, però, contemplava una contraddizione teorica di non poco conto. Hobbes, Locke, gli illuministi, Rousseau, Kant e tutti i liberali (si pensi solo a Mill) partivano dal presupposto che, all'inizio, tutti gli individui fossero uguali. Non ce ne sarebbero stati di più uguali degli altri, né per nascita, né per ordini professionali e sociali precostituiti, né per cultura o altro. La democrazia, infatti, se democrazia, è l'autogoverno degli uguali. Tuttavia, mentre per l'utopico Rousseau proprio questo autogoverno degli uguali era quanto bisognava cercare di assicurare nella storia di ogni nazione, per gli altri prima nominati, tutti molto più realisti, era proprio quanto bisognava evitare, pur senza tradire il principio di partenza». (G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia 2008, p. 31). In questa direzione, si può comprendere la diffidenza dell'utopico Rousseau nei confronti dell'idea di rappresentanza che tende a concedere a rappresentanti una maggiore responsabilità civica rispetto ai rappresentati. Sull'ampio dibattito che si è sviluppato nell'ultimo decennio sul tema della democrazia e dei legami civili in prospettiva pedagogica si vedano a titolo esemplificativo: M. Corsi (a c. di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; G. Spadafora (a c. di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010; M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2008.

necessario che la sua educazione, fin dai primi anni, sia costruita sulla categoria di autonomia. Rousseau afferma:

è sciocco esigere che si applichino a qualche cosa, dicendo vagamente che è per il loro bene, senza che sappiano che cosa questo sia, e assicurali che ne trarranno profitto da grandi, quando ancora non hanno alcun interesse per questo presunto profitto, che non possono assolutamente capire. Il fanciullo non faccia mai nulla sulla parola: nulla è bene per lui tranne ciò che sente essere tale. Spronando sempre verso ciò che sorpassa la sua comprensione vi illudete di essere previdenti e non lo siete affatto. Per fornirgli di qualche vano strumento, di cui forse non dovrà mai servirsi, lo private di quello più universale per l'uomo: il buon senso, lo abituate a lasciarsi sempre guidare, ad essere un automa nella mani altrui²⁶⁶.

Si può considerare questo passaggio come lo snodo centrale della proposta rousseauiana. Ogni formazione, se è veramente tale, deve proporsi come finalità l'autentico riconoscimento soggettivo da parte di chi apprende. Ne consegue che si può parlare di educazione solo se il fanciullo, in modo autonomo, è in grado di comprendere, di fare proprio e di vivere su di sé ciò che riceve dagli altri²⁶⁷. Il rispetto dei ritmi di crescita dell'allievo, l'educazione negativa e la capacità di osservazione rappresentano modalità educative che hanno l'obiettivo di sviluppare, prima di tutto, l'autonomia del fanciullo e impedire che divenga «un automa nella mani altrui».

Emerge dalle pagine rousseauiane il riferimento al significato etimologico della parola autonomia: la capacità di darsi una legge. In questo modo, Rousseau riafferma l'idea sulla bontà originaria di ogni uomo che deve esprimersi senza i condizionamenti delle convenzioni sociali. Se le istituzioni sono degenerare e corrotte, l'unica possibilità per impedire l'irruzione del negativo negli uomini è un'educazione che sia in grado di osservare e di sostare accanto all'alterità dell'allievo, senza imporsi su lui con tutto il suo potere deformante. Il merito di Rousseau consiste nell'aver messo in rilievo il problema del rischio di una formazione eccessivamente schiacciata sulle conoscenze da trasmettere e poco attenta all'autonomia innovativa delle persone in formazione. L'autonomia diviene, infatti, lo snodo concettuale che identifica il tentativo di raggiungere il difficile equilibrio che si costituisce nella relazione tra allievo e maestro, natura e società, individuo e alterità.

La capacità di darsi norme e regole che orientano le azioni non è una forma di spontaneità. Il soggetto rousseauiano fonda la propria identità sul sentimento che porta ogni individuo a riconoscersi e a identificarsi attraverso l'amore di sé. Ma l'amore di sé è, nella sua origine, già orientato positivamente dalla pietà, ossia dall'apertura relazione verso gli altri esseri umani. Per questa ragione, l'autonomia di ogni individuo si può realizzare solo nella costruzione di

²⁶⁶ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., pp. 444-445 [227-228].

²⁶⁷ Diversi sono le citazioni nell'*Emilio* in cui Rousseau insiste sull'importanza di rendere l'allievo attivo, curioso e capace di scoprire, in modo autonomo, tutto ciò che apprende o dall'esperienza diretta o dagli altri: «abitate il vostro allievo ad osservare con attenzione i fenomeni della natura e ben presto lo avrete reso curioso, ma per alimentare questa sua curiosità, non affrettatevi mai a soddisfarla. Nulla egli sappia per averlo udito da voi, ma solo per averlo compreso da sé: non impari la scienza, la scopra. Se nella sua mente giungerete a sostituire l'autorità alla ragione, non ragionerà più; non sarà più che lo zimbello dell'opinione altrui». (Ivi, p. 430 [212]).

legami sociali. Se l'essenza dell'uomo è buona, come sostiene il Ginevrino, ne consegue che ogni essere umano può realizzarsi completamente solo agendo positivamente verso gli altri, che hanno la possibilità di riconoscere la bontà e il valore di chi ha compiuto tali atti. Emilio può diventare uomo, padre e cittadino autonomo solo grazie alla relazione con il maestro e con le altre persone che incontra nella sua esistenza. Proprio queste figure accompagnano la crescita dell'allievo e lo portano a manifestare, in modo completo, la sua natura positiva e libera. Radicalizzando la tesi rousseauiana, la relazionalità non è qualcosa di successivo rispetto all'identità, ma le appartiene in modo costitutivo. La conseguenza è che nessun individuo può formarsi, spontaneamente, in solitudine e che l'autonomia non deve trasformarsi in autarchia. Bertagna afferma su questo tema:

l'autonomia non è nemmeno *auto-archia*, se con questo termine ci si riferisce ad un'auto-fondazione, ad un'autosufficienza di sé, all'essere quello che siamo senza aver bisogno di altro che noi, all'essere il principio di noi stessi senza essere relazione con altro e con altri. Un essere chiuso in noi stessi perché bastevoli a noi stessi. Buchi neri che assorbono l'intero, riconducendolo a nient'altro che a sé. Atomi, magari autocoscienti, ma senza porte e finestre, in cui si concentra, sebbene solo come in uno specchio, la totalità esistente²⁶⁸.

L'autonomia, che Rousseau propone come finalità del processo formativo di Emilio, si basa sulla sua concezione di uomo. Il soggetto rousseauiano parte dal sentimento di sé che porta l'individuo a pensarsi sempre in relazione con ciò che lo costituisce e che non può padroneggiare. Infatti, l'autonomia non è una categoria che porta alla fondazione e all'autosufficienza dell'identità personale. Attraverso il riconoscimento del debito nei confronti di ciò che è altro da sé, l'identità rousseauiana si costituisce nella sua singolarità e riconosce di non poter ridurre la realtà esterna a se stessa. Se la libertà naturale testimonia il carattere irriducibile di ogni essere umano, l'autonomia diviene la possibilità di mostrare nelle relazioni sociali le proprie singolari caratteristiche. Emilio rappresenta, così, il modello di un soggetto che riconosce se stesso, e il proprio amore per sé, solo nel momento in cui riconosce l'alterità che lo costituisce e che non può padroneggiare. A partire da questa consapevolezza, l'autonomia muove e orienta le sue pratiche nel rispetto dei rapporti che lo legano agli altri.

L'autonomia costituisce, insieme alla responsabilità, la categoria etica e politica che caratterizza il procedere rousseauiano. È necessario sottolineare che nel procedere teorico del Ginevrino, a volte, il tema dell'autonomia soggettiva si avvicina all'ideale stoico che porta il soggetto ad armonizzare bisogni e forze per poter giungere a un equilibrio autosufficiente. Vi sono diversi passi nell'*Emilio* che sembrano testimoniare la coincidenza tra l'autonomia e l'autosufficienza conquistata attraverso l'equilibrio tra bisogni e forze:

prima che i pregiudizi e le istituzioni degli uomini abbiano alterato le nostre inclinazioni naturali, la felicità dei fanciulli come degli uomini consiste nell'uso della libertà; ma nei primi questa libertà è limitata dalla debolezza. Chiunque fa ciò che vuole è felice, se basta a se stesso, ed è quanto accade all'uomo che vive nello stato di natura. Chiunque fa ciò che vuole non è felice, se i suoi bisogni

²⁶⁸ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., p. 48.

oltrepassano le sue forze, ed è quanto accade al fanciullo che vive nello stesso stato²⁶⁹.

La felicità è data dall'equilibrio autarchico tra bisogni e forze. Un equilibrio che appartiene all'ipotetico stato di natura nel quale gli uomini vivono, in modo immediato e totale, il rapporto con la natura. Ma il fanciullo non è l'uomo dell'età dell'oro²⁷⁰. Infatti, l'armonia tra forze e bisogni nel bambino non è uno stato di partenza, ma un obiettivo che può essere raggiunto attraverso il percorso educativo. Rousseau prosegue:

i fanciulli non godono, anche nello stato di natura, che di una libertà imperfetta, simile a quella degli uomini viventi nello stato di civiltà. Ciascuno di noi, non potendo più fare a meno degli altri, ridiventa, sotto questo rispetto, debole e misero. Eravamo fatti per essere uomini; le leggi e la società ci hanno risospinto nell'infanzia²⁷¹.

L'infanzia non coincide con l'ipotetico stato di natura che Rousseau descrive nei *Discorsi* e che costituisce, come abbiamo sottolineato, una finzione teorica nella quale l'uomo è felice perché basta a se stesso e vive nella totale fusione con la realtà²⁷². Nonostante alcuni passi dell'*Emilio*²⁷³, le spinte all'isolamento dei testi

²⁶⁹ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 310 [81].

²⁷⁰ L'accostamento tra l'uomo felice dello stato di natura e l'infanzia è stato sostenuto da alcuni interpreti di Rousseau. Lo stesso Starobinski sostiene che la situazione pre-morale nella quale vive il bambino può coincidere con la piena aderenza alla vita del selvaggio innocente e privo di razionalità: «Rousseau, così come riferisce retrospettivamente alla situazione pre-morale la qualificazione morale della bontà, altrettanto retrospettivamente attribuisce valore di verità all'esperienza preriflessiva. [...] Egli stesso ha confessato che, certamente, si tratta di uno stato infantile, che un bambino di oggi potrebbe vivere ancora se non venisse precocemente "corrotto". Emilio appartiene "interamente al suo essere attuale, ma godendo di una pienezza di vita che pare voglia estendersi fuori di lui. [...] I suoi sensi ancora puri, sono privi di illusioni». (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 58). Su questi temi si veda G. Poulet, *Études sur le temps humain*, Paris 1950. Le analogie, che sono presenti tra la descrizione di Emilio nel II libro e l'uomo dello stato di natura del II *Discorso*, non devono, però, far dimenticare che il Ginevrino sottolinea, spesso, che l'infanzia è un periodo di crescita nel quale la relazione con l'altro esercita un ruolo forte e significativo. Inoltre, l'individuo primitivo del *Discorso sull'origine della disuguaglianza* è una finzione teorica che non coincide con l'uomo che è in grado di manifestare pienamente la propria natura positiva, ossia con colui che, al termine del proprio processo formativo, è in grado di mostrare la propria libertà, in modo eticamente consapevole, all'interno dei legami sociali che vive.

²⁷¹ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 310 [81].

²⁷² Rousseau, nel *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, descrive in questo modo l'uomo dello stato di natura: «i suoi desideri non oltrepassano i bisogni fisici. [...] La fantasia non gli dipinge nulla; il cuore non gli chiede nulla. I suoi modesti bisogni sono talmente alla sua portata, ed egli è tanto lontano dal grado di conoscenza necessario per desiderarne di più grandi, che non può avere né previdenza né curiosità. [...] La sua anima che nulla turba, si abbandona tutta al senso della sua esistenza attuale» (J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in O.C., III, cit., pp. 143-144; tr. it. *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, in *Rousseau*, vol. II, cit., p. 678). La descrizione, pur presentando alcune analogie con l'infanzia, non sembra coincidere con quella del fanciullo. Se è vero che entrambi, secondo Rousseau, vivono con pienezza immediata il sentimento dell'esistenza e si identificano completamente con la realtà, la passività dell'uomo di natura non sembra essere quella di Emilio che, anche nei primi anni di vita, manifesta un carattere vivo e attivo. Emilio è curioso, aperto alle esperienze e vive positivamente le relazioni con gli altri. L'armonia tra forze e bisogni non è un punto di partenza,

autobiografici, le descrizioni dell'uomo dello stato di natura dei *Discorsi* possano far pensare a una tensione verso l'autosufficienza insita nell'antropologia rousseauiana, l'idea stessa di educazione naturale testimonia, nella sua essenza, la necessità di una continua apertura all'altro. L'infanzia costituisce già una separazione dall'immediatezza autoreferenziale e dall'ipotetica felicità autosufficiente. Una separazione che porta il bambino a essere in costante relazione con gli altri per il soddisfacimento dei propri bisogni. Il quinto libro dell'*Emilio* e la ripresa dei temi politici testimoniano che il raggiungimento dell'autonomia può avvenire solo all'interno e attraverso i legami sociali, che permettono la manifestazione della relazionalità intrinseca di ogni singolo individuo. Non a caso, l'importanza che il Ginevrino ripone nel valore formativo del lavoro e dei viaggi²⁷⁴ sottolinea il significato che l'esperienza concreta e la conoscenza diretta di costumi e di abitudini sociali differenti assumono nel percorso esistenziale di Emilio. L'autonomia del giovane si manifesta nella capacità di equilibrare le due istanze che appartengono alla sua identità soggettiva: l'amore di sé e la pietà. Il riconoscimento di questi due elementi dona all'allievo la possibilità di agire senza tradire se stesso e di affermare la sua naturale apertura positiva verso gli altri. Emilio, giunto alla fine del suo percorso formativo, è uomo e cittadino, riesce a equilibrare le proprie passioni, agisce in modo responsabile e può autonomamente costruire e accettare il contratto sociale che lo lega agli altri.

Educazione, cittadinanza e responsabilità

L'antropologia rousseauiana si basa sulla libertà di ogni uomo e riconosce al singolo la possibilità di manifestare nei legami sociali l'irriducibilità della propria identità. Lo scopo dell'educazione naturale è permettere a ogni essere umano di cogliere la propria libertà come fondamento etico e ontologico. Il riconoscimento della propria singolarità irriducibile porta l'uomo rousseauiano a

ma un obiettivo che egli può costruire armonizzando le istanze etiche che costituiscono la sua identità.

²⁷³ Oltre il passo già citato, vi sono nell'*Emilio* diversi riferimenti diretti all'idea dell'armonia tra desideri e forze: «occorre invece diminuire l'eccesso di desideri rispetto alle facoltà e ridurre a perfetta eguaglianza il potere e la volontà. Soltanto allora, trovandosi tutte le forze in azione, sarà assicurata la pace dell'anima e l'uomo si sentirà in armonia», e all'inizio del III libro: «da dove proviene la debolezza dell'uomo? Dal divario che esiste tra la sua forza e i suoi desideri. Sono le nostre passioni che ci rendono deboli, poiché per soddisfarle ci vorrebbero più forze di quante ce ne ha date la natura. Diminuire i desideri equivale dunque ad accrescere le forze». (J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 304 [74] e Id., ivi, p. 426 [207]).

²⁷⁴ Rousseau, riprendendo un tema diffuso nel Settecento, sostiene l'importanza di viaggiare per la formazione dei giovani. Il viaggio ha lo scopo di osservare e conoscere direttamente i comportamenti e le abitudini di altri popoli e società, ma è anche un modo per vederne i limiti e le manchevolezze: «è per me una massima incontestabile che chiunque abbia visto un solo popolo non conosce gli uomini, ma solo le persone con cui ha vissuto. Ecco dunque un altro modo di porre la questione dei viaggi: è sufficiente per un uomo educato bene conoscere i suoi compatrioti o è importante che conosca gli uomini in generale? Così formulata la questione non ammette più discussione né dubbi. [...] C'è molta differenza tra il viaggiare per vedere paesi oppure per conoscere popoli. Il primo scopo è sempre quello essenziale per i curiosi, che considerano l'altro come accessorio. Accade invece il contrario per chi abbia vero amore per il sapere. L'uomo deve cominciare con l'osservare i suoi simili, e poi osserva le cose se ne ha tempo». (J.J. Rousseau, *Émile*, cit., pp. 827-831 [637-642]).

comprendere anche l'importanza della relazionalità, come categoria che costituisce la sua individualità. L'educazione naturale ha il compito di spingere ogni uomo a manifestare la propria bontà originaria, ossia il legame costitutivo con gli altri che lo porta a ricercare la difficile armonia tra la libertà e le relazioni sociali. L'autonomia, infatti, consente di preservare la singolarità individuale all'interno delle relazioni sociali che egli stesso, in modo attivo, va a generare. Ne consegue che il concetto di autonomia non risulta una categoria astratta, ma diviene la modalità di realizzazione concreta delle azioni umane. Emilio è autonomo nel momento in cui porta, in modo consapevole e armonico, l'amore di sé e la pietà negli atti che compie.

Se l'autonomia è una modalità relazionale dell'uomo e si manifesta in azioni concrete e consapevoli, la responsabilità diviene il conseguente aspetto della sua realizzazione²⁷⁵. Il soggetto rousseauiano, che ha concluso il percorso formativo, sarà in grado di assumersi la responsabilità delle proprie azioni e di rispondere con nuovi atti alle conseguenze che esse provocano. L'idea di responsabilità che emerge nelle pagine finali dell'*Emilio* non si propone, illusoriamente, di poter controllare e padroneggiare le conseguenze delle azioni²⁷⁶. Al contrario, essa risiede nel sentire il legame etico con gli altri e nell'agire concretamente nel tentativo di trasformare le regole, i dispositivi e le consuetudini che soffocano la libertà e l'autonomia delle persone con le quali si stabiliscono legami sociali. Infatti, la formazione di Emilio non è completa fino a quando il giovane non ha pienamente compreso il modo in cui può esprimere la sua autonomia e responsabilità all'interno dei vincoli sociali:

aspirando alla condizione di sposo e di padre, diventerete membro dello Stato. E che cosa significa essere membro dello Stato? Lo sapete? Avete studiato i vostri

²⁷⁵ Bertagna sottolinea, riflettendo sull'idea di autonomia, il legame ontologico tra libertà e responsabilità: «la libertà sorgerebbe davanti a un valore razionale che sentiamo emotivamente attraente, da desiderare. [...] Per questo sarebbe una risposta a un desiderio, ancorché razionale, che costituisce la sua regola di azione. Da qui, anche il suo essere intimamente collegata con la responsabilità (da *respondeo*): rispondere, muovendosi, ad un appello che ci chiama. Per questo, libertà e responsabilità non sarebbero distinte da chi siamo. Libertà perché nel valore che si desidera risuona, per la persona, ciò che ella vorrebbe essere (la persona come possibilità: l'astratto che potrebbe costituire la norma formale dell'azione). Responsabilità perché la persona non esiste, se non appunto come mera possibilità, prima di aderire "materialmente" al valore, facendolo del tutto suo senza più distinzioni con sé». (G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., pp. 46-47).

²⁷⁶ Jonas parla di "coraggio della responsabilità". Infatti, pur non potendo controllare tutte le conseguenze del proprio agire, l'uomo responsabile compie azioni che hanno come dimensione etica la preoccupazione per l'altro e si assume il peso anche di ciò che rimane imprevedibile, superando la paura che può limitare il suo agire: «non permettere che la paura distolga dall'agire, ma piuttosto sentirsi responsabili in anticipo per l'ignoto costituisce, davanti all'incertezza finale della speranza, proprio una condizione della responsabilità dell'agire: appunto quella che si definisce il "coraggio della responsabilità". Quando parliamo della paura che per natura fa parte della responsabilità, non intendiamo la paura che dissuade dall'azione, ma quella che esorta a compierla; intendiamo la paura per l'oggetto della responsabilità. [...] La responsabilità è la *cura* per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando "apprensione" nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere. Ma la paura è già racchiusa essenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà a *quell'essere*, se *io non* mi prendo cura di lui?» (H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1979; tr. it. *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990, p. 285).

doveri di uomo, ma quelli di cittadino, li conoscete? Sapete che cosa siano il governo, le leggi, la patria? Sapete a quale prezzo vi è permesso vivere e per chi dovete morire? Voi vi illudete di aver appreso tutto e ancora non sapete niente. Prima di entrare nell'ordine civile, imparerete a conoscerlo, imparerete a capire quale posto, in seno ad esso, sia adatto per voi²⁷⁷.

Il maestro di Emilio insiste, con una certa enfasi retorica, nel sottolineare l'importanza dell'assunzione delle responsabilità civiche. Egli vuole convincere l'allievo ad abbandonare temporaneamente l'amata Sofia, prima del matrimonio, per intraprendere una serie di viaggi che lo porteranno a conoscere il mondo. La citazione sottolinea la polarità uomo e cittadino e sembra sostenere, in modo abbastanza illusorio, che i primi vent'anni di formazione del giovane si siano consumati al di fuori delle convenzioni civili. Ma, allo stesso tempo, evidenzia il carattere sintetico dell'educazione naturale che, per potersi concludere, deve condurre Emilio a essere un cittadino e a prendere coscienza dei propri doveri e responsabilità. Rousseau è consapevole del rischio costante che le istituzioni sociali possano pervertire la natura dell'allievo, che il precettore ha cercato di preservare con ogni energia. Eppure, è necessario che l'educazione di Emilio si concluda prendendo in considerazione la società e le sue regole. Infatti, il giovane si trova ancora nell'illusione e non "sa niente" fino a quando non assumerà consapevolezza attiva dei legami civili nei quale vive, ossia fino a quando non sarà in grado di manifestare la sua singolarità libera attraverso azioni autonome e responsabili. Così Rousseau descrive il necessario legame che ogni uomo ha con la terra sulla quale dimora e con gli uomini con i quali vive:

se ti parlassi dei doveri del cittadino, tu mi domanderesti forse dov'è la patria e crederesti di avermi messo in imbarazzo. E tuttavia t'inganneresti, caro Emilio; chi non ha una patria ha per lo meno un paese. Vi sono sempre un governo e simulacri di leggi sotto i quali ha vissuto tranquillo. [...] O Emilio, dov'è l'uomo onesto che non deve nulla al suo paese? Qualunque sia questo paese, gli deve ciò che è più prezioso per l'uomo: la moralità delle sue azioni e l'amore della virtù. Nato nel fondo di un bosco, sarebbe vissuto più felice e libero, ma non avendo alcuna lotta da sostenere per seguire le sue inclinazioni native, sarebbe stato buono senza merito e quindi senza virtù, mentre ora sa essere virtuoso nonostante la forza della sue passioni. La sola apparenza dell'ordine gli consente di conoscerlo e di amarlo. Il bene pubblico, che per gli altri è un mero pretesto, è per lui un motivo reale. Egli impara a combattersi, a vincersi, a sacrificare il proprio interesse a quello comune²⁷⁸.

Ecco il momento in cui il precettore dona all'allievo una delle ultime e più significative lezioni. Ogni singolo uomo vive all'interno di un contesto e ha una serie di diritti e di doveri che eredita dal luogo e dagli esseri umani con i quali si trova a instaurare relazioni e rapporti. L'uomo educato secondo i principi naturali si differenzia dal buon selvaggio che nasce nei boschi, egli deve conquistare l'armonia tra le passioni contrastanti che lo costituiscono e deve essere in grado di rapportarsi con gli altri uomini sacrificando il «proprio interesse a quello comune».

²⁷⁷ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 823 [633].

²⁷⁸ Ivi, p. 858 [670].

La libertà spontanea dello stato di natura si trasforma in autonomia che porta il singolo a rapportarsi con gli altri, mantenendo le caratteristiche specifiche della propria identità. Emilio, grazie alle virtù apprese nel suo percorso formativo, diviene cittadino, riesce a non farsi sopraffare dai dispositivi deformanti e dalle convenzioni impositive della società ed è in grado di essere un modello per i suoi concittadini perché può mostrare l'istanza etica che appartiene a sé e all'intera umanità. Così prosegue l'accorato appello del maestro al suo allievo:

è importante per te vivere dove tu possa adempiere i tuoi doveri; e tra questi c'è l'affetto per la terra in cui sei nato. I tuoi compatrioti ti protessero fanciullo e tu, diventato uomo, devi amarli. Devi vivere in mezzo ad essi o almeno in un luogo donde tu possa essere loro utile quanto più puoi e in cui essi siano in grado di trovarti, se mai hanno bisogno di te. [...] Tu, mio buon Emilio, [...] vai a vivere in mezzo a loro, coltiva con loro i dolci vincoli dell'amicizia, sii per loro un benefattore, un modello: il tuo esempio sarà per essi più utile di tutti i nostri libri e il bene che ti vedranno fare li persuaderà più di tutti i nostri vani discorsi²⁷⁹.

Emilio, diventato uomo consapevole della sua origine buona, si rende conto dell'impossibilità di isolarsi dagli uomini. Egli non può essere libero trasformando la sua autonomia in autosufficienza e rinunciando a una parte significativa della sua identità: la relazionalità. Infatti, il precettore invita l'allievo ad assumersi le proprie responsabilità divenendo cittadino e testimoniando, tra i suoi simili, la propria singolarità. Il giovane è consapevole dell'istanza etica positiva che lo unisce agli altri e, per questa ragione, non può sottrarsi ai doveri che lo legano alla sua patria e agli uomini che la formano. Emilio, che rappresenta l'essenza dell'uomo libero e buono, ha la responsabilità di agire per il bene della società nella quale si trova a vivere.

La frattura tra individuo buono e società che corrompe sembra trovare nella figura di Emilio un punto di connessione e di armonia. Se ogni uomo sarà in grado di riconoscere la propria natura positiva e relazionale potrà diventare un modello per gli altri e avrà il potere di trasformare e migliorare i legami politici e civili. L'educazione naturale assume, infatti, una posizione centrale e generatrice nella teoria politica rousseauiana perché, più della descrizione razionale del contratto, permette di formare le singolarità che potranno rompere le consuetudini civili negative e costituire nuove forme di relazione tra gli uomini. Un compito non semplice in quanto ogni processo formativo, per quanto naturale, appartiene alla tradizione e alla cultura nella quale prende forma. La proposta educativa rousseauiana, pur consapevole dell'intreccio ineliminabile tra cultura e natura, rimanda a un'istanza etica che tenta di superare i dispositivi istituzionali e gli schemi convenzionali che si ripetono senza lasciare spazio all'autonomia e alla responsabilità innovativa dei soggetti coinvolti nel processo formativo. La conseguenza più evidente che emerge dalle pagine rousseauiane è il rifiuto di una concezione di stato centralizzato e gerarchico nel quale ogni singolo uomo accetta e si adatta passivamente ai dispositivi sociali²⁸⁰. Infatti,

²⁷⁹ *Ibidem*.

²⁸⁰ L'antropologia rousseauiana e la sua fiducia nella bontà dell'uomo riducono l'importanza dello Stato inteso come una struttura autoritaria e ripropongono il valore della libertà e dell'autonomia del singolo nella costruzione dei legami sociali. Bertagna sottolinea il valore della

Emilio può diventare cittadino solo nel momento in cui riesce a manifestare la sua libertà originaria e la sua bontà attraverso azioni concrete e responsabili che hanno come finalità sé e gli altri.

L'insistenza sul significato della relazionalità, dell'autonomia e della responsabilità nella costituzione della soggettività rousseauiana permette di identificare nell'apertura etica verso l'alterità una dimensione significativa nel percorso formativo di ogni individuo. L'uomo naturale rousseauiano, quindi, non coincide con l'individuo primitivo dello stato di natura, né con il cittadino della modernità che cerca nell'equilibrio interiore la propria autosufficienza e autarchia²⁸¹ e nemmeno con l'uomo che si adatta passivamente ai dispositivi istituzionali dello stato nel quale si trova a vivere. La sfida dell'educazione naturale interroga, invece, le modalità etiche e politiche di relazione tra la singolarità libera e gli altri essere umani all'interno delle modalità di convivenza civile. La responsabilità di Emilio si manifesta nella sua attitudine ad agire concretamente, a lavorare senza prendere in considerazione il prestigio sociale²⁸², a diventare marito e padre senza ripetere meccanicamente convenzioni e dispositivi. La dimensione semplice e concreta del suo agire parte dalla consapevolezza di poter manifestare la propria libertà e si pone l'obiettivo di trasformare i legami che caratterizzano le convenzioni civili.

responsabilità e dell'impegno personale all'interno di una concezione della società non gerarchica e centralista: «è naturale, allora, capire che un conto sarà parlare di educazione alla convivenza civile nel paradigma ideologico gerarchico statalista autoritativo, un conto in quello orizzontale social-sussidiario. In questo secondo, bisogna fare conto molto più che nel primo sulla responsabilità e sull'impegno personale che si esprime nella vita delle famiglie, dei gruppi sociali, delle istituzioni vicine ai cittadini. Restituire, insomma, protagonismo educativo alle diverse articolazioni sociali, a partire dalla famiglia, superando il principio che solo lo Stato, e i suoi tecnici e magari la scuola, hanno il compito e il potere di procedere al disciplinamento civile ed educativo della convivenza, come se i cittadini e le loro libere aggregazioni sociali e istituzionali dovessero essere il risultato dell'azione dello Stato invece che la condizione». (*Stato e convivenza civile. Intervista al prof. G. Bertagna* (a c. di M. Ferracuti), in «Scuola in rete», n. 25, 2004, p. 19).

²⁸¹ Spaemann, pur distinguendo tra uomo naturale e individuo primitivo, sostiene che l'obiettivo dell'educazione naturale rousseauiana coincide con la semplice autosufficienza: «Ora però il fine dell'uomo è pienamente sviluppato. Solo se noi gli restituiamo l'autarchia preistorica, egli è il vero *homme naturel*. Poiché in lui il fine della natura viene raggiunto in una forma superiore rispetto all'iniziale *homme naturel*, quel fine della natura che Rousseau indica come *sentiment de notre existence*. Dunque un fine che non ha nulla a che fare con la teologia, ma che consiste nella semplice autosufficienza, nel totale avvertito ripiegamento di un essere su se stesso». (R. Spaemann, *Rousseau cittadino senza patria. Dalla "polis" alla natura*, cit., p. 103).

²⁸² Emilio, come uomo e cittadino, ha il dovere di lavorare. La possibilità di agire e di trasformare il contesto esterno è una dimensione costitutiva dell'essere umano e il lavoro, di conseguenza, è la modalità attraverso la quale il soggetto manifesta se stesso e costruisce buoni legami civili con gli altri. Cfr. J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 470 [254].

La dignità dell'uomo e la sua vocazione al bene comune: persona e cittadino nel pensiero di Jacques Maritain

Amedeo Costabile Ph.D.

Storia delle Dottrine Politiche e Filosofia della Politica
Università La Sapienza

Abstract

Who is the man? This question that goes back to source of Western philosophical thought, only with the rise of the modern era finds its appropriate field of study, freeing the structural needs of the human person. This paper proposes, from this point of view, to answer the anthropological matter raised by the Enlightenment in a conceptually exhaustive manner, in the light of the Metaphysics of Being and Existing, which finds a completed synthesis in the thought of Jacques Maritain, in a whole new cultural context, really different from the modern one, that takes the name of 'New Christianity'.

Introduzione

L'Illuminismo ha fatto dell'espressione «*sapere aude*» il suo motto di battaglia, e Kant, che ne è stato il massimo interprete, ha dato a questa sua espressione un significato ben preciso.

Cosa osa sapere l'Illuminismo? Kant nella «Critica alla ragion pura» si pone tre domande: «Che cosa posso sapere? Che cosa devo fare? Che cosa posso sperare?»²⁸³. Infine, nella «Logica» si chiede ancora: «cosa è l'uomo?», osservando che in fondo si potrebbe attribuire tutto a questo quarto interrogativo, perché «le prime tre domande si riferiscono all'ultima»²⁸⁴. In effetti, è dalla risposta alla domanda chi è l'uomo che so cosa posso sapere, cosa devo fare e cosa posso sperare. L'attività segue infatti l'essere e il suo atto primo, l'*actus essendi*.

Da questo sguardo riflessivo su se stesso è nata l'antropologia, come studio dell'uomo distinto dalla psicologia²⁸⁵. Ciò è sufficiente per comprendere come l'Illuminismo, al suo sorgere, sia stato un moto di vera libertà: «il mio nome è una domanda e la mia libertà è nella mia propensione alle domande», ha scritto Jabès²⁸⁶. L'essere umano è infatti strutturalmente domanda di verità,

²⁸³ I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B, 833, in *Kant's Gesammelte Schriften*, Georg Reimer, Berlin 1904, vol. III, pp. 522-523 (tr. It. *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari 1983).

²⁸⁴ I Kant, *Logik* in *Kant's Gesammelte Schriften*, vol. IX, p. 25, cit. in R. L. LUCAS, *L'uomo spirito incarnato*, San Paolo, Milano 1997 (I Compendi), p. 18.

²⁸⁵ Il nome 'antropologia' si è affermato per merito di Kant, il quale ha intitolato una sua opera: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Vorrede, in *Kant's Gesammelte Schriften*, Georg Reimer, Berlin 1917, vol. II, (tr. It. *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, in *Scritti morali*, Utet, Torino 1970), in cui definisce questa scienza «Una dottrina della conoscenza dell'uomo ordinata sistematicamente», p.119.

²⁸⁶ E. Jabès, *Il libro delle interrogazioni*, Marietti, Genova 1995, p. 103.

felicità, giustizia, bene; egli porta inscritto dentro di sé queste aspirazioni che costituiscono il cuore dell'io, 'fatto per' conoscere e amare. E' nella lealtà a queste esigenze radicali che l'uomo comincia a prendere coscienza pienamente di sé, del suo essere persona e della sua eminente vocazione nell'universo. E tuttavia, l'Illuminismo non è riuscito a fornire una risposta adeguata a questa domanda di significato, inaugurando una dialettica divenuta via via sempre più tragica, deviando il movimento della civiltà verso l'oblio dell'umano.

L'elaborato mostrerà come il pensiero di Maritain, fondando in una prospettiva metafisica realista il concetto di uomo in quanto persona, risponde positivamente alla questione antropologica sollevata da Kant, risolvendo le dicotomie che hanno specificato l'epoca moderna in una maniera autenticamente umanistica perché realmente personalista, e che per le dominanti spirituali che lo connotano coincide storicamente con l'ingresso in una Nuova Cristianità.

La questione antropologica, una domanda in attesa di una soluzione

L'inizio del III millennio appare sconvolto da una serie di cataclismi economici, politici, sociali, religiosi e ambientali che riflettono il particolare momento di passaggio epocale che l'umanità vive e la cui natura è così traumatica da aver richiamato autorevolmente il crollo dell'Impero Romano²⁸⁷. I tempi che viviamo si presentano in realtà come una sorta di giorno del giudizio di cinque secoli di storia, in cui la civiltà moderna ha perduto la sfida sul proprio terreno: la sfida sull'uomo.

Lo stesso Kant che aveva lanciato questa sfida, negando la possibilità di conoscere il *noumeno*, la cosa in sé, e limitando la conoscenza scientifica al solo fenomeno, a ciò che appare, ha ridotto l'uomo alla sola dimensione individuale, svuotando la personalità di ogni contenuto sostanziale, alienando l'uomo da se stesso. Egli è così caduto in una grave contraddizione: da una parte ha 'pensato' l'uomo come persona, conferendogli tutti i diritti della personalità e sottomettendogli ogni cosa, senza d'altra parte 'conoscere' la sua verità, la sua identità, se stesso, ciò che gli avrebbe consentito di giustificare la sua pretesa. «Non ho fatto nessuna conoscenza di me, *così come sono*, ma semplicemente nel modo in cui *appaio* a me stesso»²⁸⁸, ha ammesso Kant, dimostrando l'incapacità di fondare filosoficamente la nozione di persona. In breve, l'errore kantiano è di aver cercato la liberazione dell'uomo in base alle dominanti antropocentriche dell'Individuo-dio e non secondo la prospettiva cristiana della persona immagine di Dio. In questa inversione c'è l'origine del

²⁸⁷ Di recente Benedetto XVI, presentando gli auguri di Natale ai Cardinali e ai Vescovi, in un'analisi di ampio respiro sulla difficile situazione del nostro tempo, ha usato espressioni che richiamano la fine dell'Impero Romano: «Anche allora, disse il papa, un mondo stava tramontando. Frequenti cataclismi naturali aumentavano ancora questa esperienza di insicurezza. Non si vedeva alcuna forza che potesse porre un freno a tale declino. Tanto più insistente era l'invocazione della potenza propria di Dio: che Egli venisse e proteggesse gli uomini da tutte queste minacce. «*Excita, Domine, potentiam tuam, et veni!*». Anche oggi abbiamo motivi molteplici per associarci a questa preghiera di Avvento della Chiesa», *Discorso del Santo Padre Benedetto XVI ai Cardinali e Vescovi, Prelatura Romana, per la Presentazione degli auguri Natalizi*, 20 dicembre 2010.

²⁸⁸ I. Kant, *Critica ragion pura*, cit, p. 149 e ss.

dramma kantiano e di tutto il filone liberale moderno: «che cos'è l'individualismo moderno? – osserva Maritain - Uno sbaglio un qui pro quo: l'esaltazione della individualità camuffata da personalità e l'avvilimento correlativo della personalità vera».²⁸⁹

Questa contraddizione è stata smascherata da Hegel quando, preso atto del fallimento di Kant, ha cercato la stessa liberazione non più nella singola individualità, ormai sconfessata dai fatti, ma nella subordinazione all'Idea. L'uomo, afferma Hegel, «ha un valore infinito, ed essendo oggetto e scopo dell'amore di Dio è destinato ad avere relazione assoluta con Dio come spirito, e far che questo spirito dimori in lui»²⁹⁰. Verissimo! Si tratta però di sapere se la persona presa in sé, nella sua essenza specifica conserva una sua propria consistenza ontologica, oppure se questo «spirito» è tale da ridurre l'uomo ad una mera parte del Tutto Spirituale. La sua impostazione idealistica e disincarnata non lascia spazio a dubbi, e Maritain può così concludere:

Per Hegel l'individuale o il singolare posto *hic et nunc* nella sua immediatezza, cioè l'individuale come lo si conosceva fino ad allora, diciamo l'individuale dato o l'individuale-nato possiede solo un'ombra di singolarità: non ha affatto singolarità vera. E' solo una specie di punto astratto, - l'opposto logico dell'universale astratto. E proprio in questa opposizione si nega, perché di fatto è identico all'universale, non è che l'universale più astratto²⁹¹.

L'idealismo di Hegel ha commesso l'errore contrario al criticismo di Kant. Se Kant ha separato l'individuo da Dio, Hegel al contrario li ha confusi, facendo dell'individuo in sé un nulla che si riconcilia con se stesso soltanto annichilandosi all'interno del tutto. In questo modo, sia Hegel che Kant, considerando la persona umana in sé come parte, sono rimasti infinitamente lontani dalla personalità vera e propria contraddistinta ontologicamente dell'essere in sé già un tutto.

Pascal in realtà aveva segnalato la pericolosità di questi due errori che finiranno per segnare tragicamente l'esperienza moderna. Da un lato, scriveva, «è pericoloso mostrare troppo all'uomo com'è uguale alle bestie, senza mostrargli la sua grandezza»²⁹². In ciò v'è la denuncia dell'errore hegeliano in cui l'uomo, perduta la sua immagine di Dio e ridotto ad una bestia, sarà costretto a cercare la sua libertà sottomettendosi interamente e ciecamente all'Idea.

Nello stesso tempo, proseguiva Pascal, «è pericoloso anche fargli troppo vedere la sua grandezza senza la sua bassezza»²⁹³. E' il caso del personalismo assiologico di Kant fondato sull'immagine superba e splendida dell'uomo misura di tutte le cose, senza la comprensione del fatto che l'uomo, perduta la sua ordinazione a Colui che è, è un punto dell'universo.

L'Illuminismo nato per sapere ha finito per giungere all'ignoranza più assoluta sull'uomo, fino all'epilogo del XX sec., quando questa dialettica ha

²⁸⁹ J. Maritain, *Tre Riformatori*, Morcelliana, Brescia 2001, p. 60.

²⁹⁰ W. F. Hegel, *Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*, tr. It. *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Bari 1967, p. 482.

²⁹¹ J. Maritain, *La filosofia morale*, cit., p. 176.

²⁹² B. Pascal, *Pensieri*, Città Nuova, Roma 2003, p. 116.

²⁹³ B. Pascal, *Pensieri*, cit., p. 116.

trovato il suo esito nei regimi totalitari. Un paradosso che Eliot ha sintetizzato acutamente:

Tutta la conoscenza ci porta più vicini alla nostra ignoranza/ tutta la nostra ignoranza ci porta più vicino alla morte/ Ma più vicini alla morte non più vicini a DIO/ Dov'è la Vita che abbiamo perduto vivendo?/ Dov'è la saggezza che abbiamo perduto sapendo/ Dov'è la sapienza che abbiamo perduto nell'informazione?²⁹⁴.

Il personalismo del Novecento ha rappresentato il tentativo di reagire a questi due errori opposti che condividono la stessa radice anticristiana, antimetafisica e antipersonalistica. Ed è in questa direzione che l'opera di Jacques Maritain si è diretta sin dall'inizio. Egli ha compreso la portata della tragedia dei secoli moderni e il significato redentivo della catastrofe che nelle sue speranze avrebbe dovuto portare la civiltà ad un nuovo evo della storia in cui si sarebbe affermata la vera immagine dell'uomo. Occorreva pertanto prendere in mano i destini della civiltà, formulando una risposta del tutto nuova alla questione antropologica, tale da favorire un nuovo umanesimo. Consapevole che «ogni grande periodo culturale è dominato da una particolare concezione che l'uomo si fa dell'uomo»²⁹⁵, Maritain realizzò che rispetto alla civiltà moderna occorreva guardare metafisicamente più in alto e storicamente più lontano, in una battaglia che egli ha condotto con le armi di colui che ha chiamato l'«Apostolo dei tempi moderni»: «è questo personalismo che a noi interessa - osservava Maritain - il personalismo fondato sulla dottrina di san Tommaso»²⁹⁶.

Maritain tuttavia, non nascondeva gli errori che falsificavano certe tendenze 'personalistiche' degli anni Trenta, le quali riducevano il più delle volte la questione antropologica a mero esercizio teorico:

Nulla sarebbe più falso che di parlare del personalismo come di una scuola o di una dottrina [...] Non c'è una dottrina personalistica ma ci sono aspirazioni personalistiche e una buona dozzina di dottrine personalistiche, che non hanno talvolta in comune altro che la parola persona, e delle quali alcune tendono più o meno verso l'uno degli errori contrari tra i quali sono situate²⁹⁷.

Il centro nevralgico del personalismo del XX secolo è stato senza dubbio «Esprit»²⁹⁸. Rivista nata in Francia nel 1932 e diretta da Mounier, si proponeva sin dall'inizio l'obiettivo di superare gli individualismi e i collettivismi dell'epoca moderna, in nome di un'ispirazione personalista e comunitaria che tuttavia trascurava non poco quella dimensione verticale della persona che «Mounier tentò sempre di mantenere nell'indecisione allo scopo di non costringere i personalismi a scegliere tra la lettura cristiana e quella agnostica»²⁹⁹. Così

²⁹⁴ T. S. Eliot, *Cori da «La Rocca»*, Rizzoli, Milano 2010 (Biblioteca dello spirito cristiano), p. 37.

²⁹⁵ J. Maritain, *Qu'est-ce que l'homme?*, in *Pour la Justice, Articles et Discours*, Editions de la Maison Française, New York 1945, p. 97.

²⁹⁶ J. Maritain, *La persona umana e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1948, p. 6.

²⁹⁷ J. Maritain, *La persona umana e il bene comune*, cit., p. 6.

²⁹⁸ G. Galeazzi, *Il personalismo*, Editrice Bibliografica, Milano 1998 (Storia di idee e movimenti, 33); *Il personalismo*, (a c. di) A. Rigobello, Città nuova, Roma 1978.

²⁹⁹ P. Ricoeur, *La Persona*, Morcelliana, Brescia 2002, p. 25.

facendo, Mounier in sostanza riduceva il personalismo ad una filosofia³⁰⁰. In realtà, Maritain già nel 1932, a pochi mesi dal lancio della rivista, richiamava l'amico Mounier: «continuo a temere che all'origine della rivista vi sia qualcosa di pericoloso nei riguardi del cattolicesimo, qualcosa che vi travaglia vostro malgrado e inconsciamente»³⁰¹. Mounier manifestava di fatto una predilezione dell'etica sull'ontologia, della relazionalità sulla singolarità, dell'attività sull'atto d'essere, riducendo inevitabilmente la portata metafisica della persona. Fu per rispondere a questa tendenza, che nel 1933 Maritain scrisse «Strutture politiche e libertà»:

Questo termine (personalismo) è stato scelto da giovani scuole quale designazione di una nuova concezione del mondo. Rischierà impiegato insistentemente, di prestarsi a qualche ipertrofia metafisica?³⁰²

Sarà proprio questo personalismo, «sradicato dal suo pensiero espressamente cristiano»³⁰³, come dirà Ricoeur, ad uscire vincitore dal dopoguerra, condizionando quella ricostruzione culturale che nelle attese di molti avrebbe dovuto aprire una stagione di autentica rinascita della persona e che invece si è incagliata nelle secche di un bieco 'personalismo', fallendo sostanzialmente i suoi scopi. Negli anni Sessanta, quando ormai questa tendenza aveva preso definitivamente piede, Maritain poteva così lamentare l'incapacità delle democrazie del dopoguerra di edificarsi su di una solida base personalista:

Nella comunità di persone umane che forma una società, la Chiesa conformemente alle esigenze della verità, dà il primato alla persona sulla comunità, mentre il mondo d'oggi fa primeggiare la comunità sulla persona³⁰⁴.

Fallito il personalismo non è però fallita la persona che ha davanti a sé non il tempo ma l'eterno. Anzi, proprio il fallimento storico del personalismo denunciato da Ricoeur, nel suo famoso testo del 1983 «Muore il personalismo ritorna la persona», permette di riaprire in termini nuovi la questione fondamentale sull'uomo, invitando ad alzare la spina dorsale del concetto di persona. Ad avviso di Ricoeur infatti, «il personalismo non è stato così competitivo da vincere la battaglia sul concetto»³⁰⁵, rilanciando di fatto un dibattito teoretico che sembrava concluso:

Se ritorna la persona è perché resta il miglior candidato per sostenere le lotte giuridiche, politiche, economiche evocate da altri. Un candidato migliore rispetto a tutte le entità ereditate dalle bufere culturali sopra ricordate. Rispetto a "coscienza", "soggetto", "io", la persona appare un concetto sopravvissuto e ritorna a nuova vita³⁰⁶

³⁰⁰ «Il personalismo è una filosofia» ha scritto in modo lapidario Mounier, E. Mounier, *Il personalismo*, AVE, Roma 1964, p.10.

³⁰¹ Lettera di J. Maritain a E. Mounier 27 ottobre 1932, in *Jacques Maritain Emmanuel Mounier corrispondenza 1929-1939*, Morcelliana, Brescia 1976, p. 65.

³⁰² J. Maritain, *Strutture politiche e libertà*, Morcelliana, Brescia 1969, p. 40.

³⁰³ P. Ricoeur, *La Persona*, cit., p. 24.

³⁰⁴ J. Maritain, *Il contadino della Garonna*, Morcelliana, Brescia 1975, p. 82.

³⁰⁵ P. Ricoeur, *La Persona*, cit., p. 22.

³⁰⁶ P. Ricoeur, *La Persona*, cit., p. 27.

Consapevole dell'incapacità propria delle tendenze 'personalistiche' prevalse nel XX secolo di invertire il corso della civiltà moderna e convinto della definitiva risposta cristiana e specificamente tomista alla domanda sull'uomo³⁰⁷, Maritain, all'inizio degli anni Cinquanta, riponeva le sue speranze in un tempo più lontano e in rivolgimenti storici e spirituali più radicali:

Trent'anni fa, offrendo il libro, *Alle soglie dell'Apocalisse* a un suo lettore, Léon Bloy scriveva sulla prima pagina: Caro amico datevi la pena di entrarci. In effetti, sembra veramente che noi ci siamo entrati. La nostra era si presenta come un'era apocalittica, una liquidazione di parecchi secoli di storia. Noi vendemmiamo i grappoli della collera. Non abbiamo finito di soffrire. Ma alla fine della crisi, un mondo nuovo emergerà³⁰⁸.

Questo tempo è arrivato³⁰⁹. Le letterature della crisi fiorite all'inizio del secolo scorso, come il famoso testo di Spengler «Il Tramonto dell'occidente», vedono oggi un ritorno di attualità e invitano a una riflessione seria e approfondita: «La funzione della crisi - dice infatti la Arendt - è quella di riaprire le domande [...] di fornirci l'occasione per riflettere»³¹⁰. Riflettiamo dunque, rimettendoci sotto gli occhi la tesi di Possenti che anni fa osservava come «tra i pensatori cristiani degli ultimi secoli Maritain è stato uno dei pochissimi, forse l'unico, che ha saputo raccogliere la sfida elevata da alcuni grandi filosofi moderni ed avanzare una risposta all'altezza della posta in gioco»³¹¹. Se, come Kierkegaard ha scritto, «il Singolo è la categoria per la quale devono passare dal punto di vista religioso il tempo, la storia, il genere umano»³¹², è alla luce del mistero ontologico della persona umana come interpretato da Maritain che queste verità trovano la risposta più convincente perché confacente alla sua vocazione.

Il mistero ontologico della persona umana: un orizzonte sospeso fra due mondi

Il mistero dell'uomo è il mistero di Dio cioè di Cristo³¹³. Se come si dimostrerà, l'uomo è l'immagine di Dio ammettere che nella rivelazione di Dio è contenuta

³⁰⁷ Come osserva Bruno Forte, «l'idea tomista di sussistenza dell'essere personale – cui si associano quelle di incomunicabilità, di assoluta originalità e non partecipabilità dovute all'unicità ontologica – è il baluardo teoretico contro ogni possibile manipolazione della persona, la sorgente profonda e nascosta di ogni sua irradiazione e di ogni riconoscimento della sua dignità», B. Forte, *La persona come essere di domanda e di trascendenza: Lévinas, Rahner, Mounier*, in *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazioni di un'idea*, (a c. di) A. Pavan, Il Mulino, Bologna 2003 (Persona), p. 70.

³⁰⁸ J. Maritain, *Una fede di cui vivere?*, in *Il filosofo nella società*, Morcelliana, Brescia 1976, pp. 89-90.

³⁰⁹ Cfr. R. Girard, *Prima dell'apocalisse*, Transeuropa, Massa 2010 (Margini a fuoco).

³¹⁰ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 229.

³¹¹ V. Possenti, *Da Umanesimo integrale a Il contadino della Garonna, novità e continuità*, in «Humanitas» XXXIX, 4, 1984, pp. 610-628.

³¹² S. Kierkegaard, *Scritti sulla comunicazione*, vol. I, Logos, Roma 1979, p. 201.

³¹³ «Non soltanto non conosciamo Dio se non attraverso Gesù Cristo, ma non conosciamo noi stessi se non attraverso Cristo. Non conosciamo la vita e la morte, se non attraverso Cristo. Fuori da Cristo non sappiamo che cos'è la nostra vita, né la nostra morte, né Dio, né noi stessi», B. Pascal, *Pensieri*, cit., p. 322.

l'identità propria dell'uomo. Berdjaev ha espresso tutto ciò nei termini seguenti: «trattare dell'uomo è già trattare di Dio. [...] Oggi è necessario comprendere in un modo nuovo che passare all'uomo è passare a Dio»³¹⁴. Un rapido sguardo storico ci permette di introdurci in questo mistero in cui è nascosto il segreto dell'uomo.

È nell'ora in cui Dio è apparso nella storia che l'uomo si è scoperto persona: la «nozione di persona, ha affermato Maritain, è una nozione, se così posso dire, d'indice cristiano, che si è sviluppata e si è precisata grazie alla teologia»³¹⁵.

Prima dell'avvento del cristianesimo, i Greci erano giunti a farsi dell'uomo un'idea strettamente naturalistica, affermando con Aristotele che l'uomo è un animale dotato di ragione. Se già questa nozione costituì un progresso importante nella storia della civiltà, c'è voluta tuttavia l'Incarnazione di Dio nella persona umana di Gesù per dare all'uomo la giusta idea di se stesso, un'idea assolutamente sconosciuta a tutti i popoli della terra: l'idea dell'uomo in quanto persona.

La Chiesa riconosce nel mistero di Dio fatto uomo la garanzia della nostra vocazione e la consacrazione definitiva della nostra grandezza [...] Facciamo fatica ad immaginare lo sconvolgimento che esse introdussero nell'anima antica. Quando ne ricevette il primo annuncio, l'umanità fu sollevata dalla speranza [...]. Essa si sentì liberata. Certamente non si trattava di quella liberazione esteriore, di quell'emancipazione sociale che sarebbe stata, per esempio la soppressione della schiavitù. Questa che divenne solo attraverso molteplici condizioni di ordine tecnico ed economico, si realizzò lentamente, ma saldamente, per influsso dell'idea cristiana di uomo³¹⁶.

La novità dell'uomo come persona è la sola vera rivoluzione culturale dell'umanità. Dire persona significa infatti affermare che l'uomo è un universo di natura spirituale fatto per l'assoluto e governato dalla provvidenza divina per sé, non per altro. Significa, in altre parole, che egli è chiamato alla libertà di indipendenza propria di Dio e in questa scoperta è racchiusa l'«invenzione» del cristianesimo³¹⁷:

L'originalità dell'apporto della fede cristiana si coglie proprio in relazione alle concezioni dell'uomo e del mondo, che caratterizzano da una parte l'oggettivismo classico, dall'altra la soggettività moderna. In realtà, il *concetto di persona* viene

³¹⁴ N. Berdjaev, *Cinq méditations sur l'existence*, Aubier, Paris 1936, p. 208.

³¹⁵ J. Maritain, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 1980, p. 66.

³¹⁶ H. de Lubac, *Il dramma dell'umanesimo ateo*, Sez. prima, *L'uomo davanti a Dio*, vol. II, Jaca Book, Milano 1992, p. 21.

³¹⁷ «La persona quale "soggetto" autocosciente e libero, questa idea di uomo di cui l'occidente va fiero e che oggi sembra contagiare come fenomeno planetario tutti i popoli della terra, rappresenta essenzialmente una "invenzione" segnata del cristianesimo», A. Milano, *Persona in teologia*, Edizioni Dehoniane, Napoli 1984, p.14. Come ha osservato Robert Spaemann, «cristianesimo e persona umana procedono insieme: la storia del concetto di persona è la storia di un lungo cammino che se richiamato alla mente, ci porta un momento nel cuore della teologia cristiana. Senza la teologia cristiana, ciò che noi oggi chiamiamo persona sarebbe rimasto qualcosa di non definibile e il fatto che le persone non sono avvenimenti semplicemente naturali non sarebbe stato riconosciuto», R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 20.

raggiunto e precisato soltanto nel contesto della teologia cristiana del Verbo divenuto carne e della fede nella Trinità divina³¹⁸.

La concettualizzazione del termine persona ha richiesto tuttavia un lungo cammino giunto ad un'elaborazione sistematica in san Tommaso, il quale ha precisato la definizione di Boezio per il quale la persona è «sostanza individuale di natura razionale»³¹⁹. Questa definizione è insufficiente per due motivi: innanzitutto, non esplicita la sussistenza, e inoltre, non può essere estesa agli angeli e a Dio dotati di una natura intellettuale e non razionale. Sia gli angeli che Dio possiedono infatti un'intelligenza intuitiva e atemporale mentre l'uomo ha una natura razionale discorsiva e temporale. San Tommaso con rigore filosofico è riuscito a mettere a punto il concetto autentico di persona, come sussistente razionale o meglio: «*omne subsistens in natura rationali vel intellettuali*»³²⁰.

Tale dignità ontologica, per cui essa è un sussistente di natura razionale, pone la persona umana al vertice del creato: «*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, scilicet subsistens in rationali natura*»³²¹. Nell'universo la persona umana soltanto è voluta per se stessa; essa è *propter se quaesita in universo* dal Creatore perché è una totalità direttamente ordinata a Dio come fine ultimo assoluto, ed è in questo rapporto privilegiato e senza interferenze che è radicata ultimamente la sua infinita grandezza.

La persona è ordinata direttamente a Dio come al suo fine ultimo assoluto, e questa ordinazione diretta a Dio trascende ogni bene comune creato, bene comune della società politica e bene comune intrinseco dell'universo³²².

La persona umana è dunque un mistero che richiede l'esercizio dello spirito metafisico per essere compreso nella totalità dei suoi fattori. Possenti ha evidenziato a questo riguardo che «la chiarezza della modalità d'essere della persona è di pertinenza della metafisica»³²³. La sostanza infatti è l'essere primo della cosa, «*substantia est primum ens*»³²⁴, l'essere primariamente colto dall'intelligenza in quanto esistente, ciò che esiste in sé e per sé e non in altro. Più in particolare, la persona umana è una sostanza al vertice dell'indipendenza in quanto padrona di sé stessa perché sussiste per la sussistenza dell'anima spirituale comunicata al composto umano. L'ontologia della persona umana è

³¹⁸ B. Forte, *La persona come essere di domanda e di trascendenza: Lévinas, Rahner, Mounier, in Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazioni di un'idea*, (a c. di) A. Pavan, cit., p. 64.

³¹⁹ «*Persona proprie dicitur naturae rationalis individua substantia*», S. Boezio, *De duabus naturis et una persona (contra Eutychem et Nestorium)*, c. 3: PL 64,1343 C.

³²⁰ «Ogni sussistente in una natura razionale o intellettuale», Tommaso d'Aquino, *Summa contra Gentiles*, IV, c. 35; cfr. *Summa Theologiae*, III, q. 2, a. 2.; «Questi (san Tommaso) fin dall'inizio si decide ad accogliere la definizione del "primo degli scolastici", ma l'affina interpretando, da un parte, la "sostanza individua" nella prospettiva della sussistenza e dunque dell'essere in-sé e per-sé, e dall'altra, la "natura razionale" nella prospettiva più ampia e determinante dell'intellettualità», A. Milano, *La Trinità dei teologi e dei filosofi. L'intelligenza della persona in Dio*, Edizioni Dehoniane, Napoli 1987, p. 56.

³²¹ Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 29, a. 3.

³²² J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., p. 7.

³²³ V. Possenti, *Il principio-persona*, Armando Editore, Roma 2006 (Temi del nostro tempo), p.

9.

³²⁴ Aristotele, *Metafisica* VII, 1.

data infatti dalla sussistenza dello spirito che si concretizza individualmente in un soggetto per esistere e avere un suo proprio atto di essere; quest'ultimo è come l'energia con cui la persona esiste in faccia al mondo come un tutto indipendente e libero.

Quale mistero è dunque l'uomo? È un «essere - risponde Maritain - fatto di materia e di spirito, il cui corpo ha potuto emergere dall'evoluzione storica delle forme animali, ma la cui anima immortale proviene direttamente dalla creazione divina»³²⁵. L'uomo è un composto sostanziale di anima e di corpo e come tale esprime il punto di raccordo tra il mondo fisico e quello spirituale. Egli è un orizzonte sospeso tra due mondi: contemporaneamente il più perfetto degli animali e il più imperfetto degli spiriti. Da una parte, la sua individualità la porta a costituirsi come il centro di se stesso, a prendere tutto per sé trascinandosi verso il nulla perché la materia è propriamente un non essere; dall'altra, la sua personalità, che è l'immagine di Dio, lo spinge verso l'alto, verso un compimento sovraumano in cui realizza pienamente se stesso e i desideri essenziali e infiniti del suo cuore. Egli è uno spirito incarnato capace di libero arbitrio cioè di possedersi tramite l'intelligenza e di donarsi tramite l'amore. La sussistenza dello spirito, da questo punto di vista, è «una firma o un suggello che lo mette in condizione di possedere la sua esistenza, di completarsi liberamente e di darsi»³²⁶. Queste peculiarità fanno della persona un essere incomunicabile, inalienabile e irripetibile:

Persona significa che io, nel mio essere, in definitiva non posso venir posseduto da nessun'altra istanza, ma che mi appartengo. [...] Persona significa che io non posso essere abitato da nessun altro, ma che, in rapporto a me, sono solo con me stesso; non posso essere rappresentato da nessun altro, ma io sono garante per me; non posso essere sostituito da nessun altro, ma sono unico³²⁷.

E' alla luce dell'analogia dell'essere e della trascendenza divina che è possibile comprendere in tutta la sua ampiezza la portata integrale della persona umana, la sua capacità di esistere non come un fuscello di paglia, ma realmente cioè di sovra-esistere possedendosi, raccogliendosi interiormente e donandosi consapevolmente a Colui da cui dipende. E tuttavia, essendo uno spirito dentro una carne, l'uomo nasce sprovvisto e indigente, deve guadagnare la sua libertà attraverso gli atti secondi. E' grazie all'esercizio di questi atti, che di per sé tendono all'Infinito, che la persona si perfeziona e compie i suoi voti più profondi; è nella comunionalità con l'essere che la persona umana impara a conoscere ed amare. San Tommaso nel suo «De Veritate» osserva che «da questo un uomo capisce di esistere dal fatto che pensa sente e compie attività simili»³²⁸. E' accettando di esistere, è appartenendo a questo «tu-che-mi-fai»,

³²⁵ J. Maritain, *Qu'est-ce que l'homme?*, in *Pour la Justice, Articles et Discours*, cit., p. 109.

³²⁶ J. Maritain, *La persona umana e il bene comune*, cit., p. 25; sulla nozione di sussistenza si rinvia a J. Maritain, *Breve trattato sull'esistenza e dell'esistente*, Morcelliana, Brescia 1997, pp. 51-55.

³²⁷ R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, pp.181-182; B. Mondin, *L'uomo chi è. Elementi di antropologia filosofica*, Massimo, Milano 1989, pp. 374-375.

³²⁸ «*In hoc aliquis percipit e animam habere et vivere et esse, quod percipit se sentire et intelligere et alia huiusmodi opera vitae exercere*», Tommaso d'Aquino, *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 10 art. 8 c.

tramite la conoscenza e l'amore che l'uomo scopre il suo vero volto. Mounier ha colto questo dinamismo dell'io nel rapporto con il tu, osservando che:

La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona. [...] quando la comunicazione si allenta o si corrompe, io perdo profondamente me stesso: ogni follia è uno scacco al rapporto con gli altri: l'altro diventa *alienus* ed io a mia volta divento estraneo a me stesso alienato. Si potrebbe quasi dire che io esisto soltanto nella misura in cui esisto per gli altri, e al limite che essere significa amare³²⁹.

Sin dalla nascita è richiesto dunque all'uomo di far sviluppare la personalità mortificando i pesi artificiali dell'individualità, essendo queste due nozioni, individualità e personalità, i poli che si fanno la guerra in ogni istante. Nell'esercizio degli atti secondi, conoscenza e amore, l'uomo diventa un solo spirito, nella fondamentale distinzione delle due persone, con la Personalità in atto puro che è Dio. E' agendo in questa direzione dunque che la personalità matura. L'uomo infatti

non nasce libero se non nelle potenze radicali del suo essere; diventa libero; e facendo a se stesso la guerra e grazie a molti dolori; con lo sforzo dello spirito e della virtù, esercitando la sua libertà conquista la sua libertà: perché alla fine delle fini gli sia data di quanto migliore non la sperasse³³⁰.

La conoscenza è la porta d'ingresso alla realtà extramentale perché tramite essa la persona riflette in sé la totalità dell'essere diventando tutte le cose³³¹. Ma è mediante l'energia dell'amore che la persona si proietta 'eksticamente' verso l'oggetto per riposarsi in esso ed essere da lui posseduto. San Tommaso ha scritto che «la conoscenza avviene per il fatto che l'oggetto si unisce al soggetto mediante una sua somiglianza; invece l'amore fa sì che la cosa stessa che è amata venga ad unirsi in qualche modo a chi l'ama»³³². Così mentre la conoscenza oggettivizza attraverso l'astrazione, l'universalizzazione e il concetto, l'amore di dilezione personalizza e individualizza permettendo l'esperienza intenzionale dell'appartenenza piena in cui consiste la felicità. «L'eros è possibile solo tra volti»³³³, ha osservato Lévinas e ciò indica che solo nel volto personale di Dio la persona fa esperienza della piena e assoluta liberazione della sua soggettività più profonda, radicalmente costituita per donarsi a Colui che ci ha fatti per conoscerlo e amarlo come lui stesso si conosce e si ama.

Contrariamente a quel che sosteneva Pascal, secondo cui «non si amano mai le persone ma solo delle qualità»³³⁴, Maritain ripete con Aristotele che «il vero e il falso sono nella mente, il bene e il male sono nelle cose»³³⁵.

³²⁹ E. Mounier, *Il personalismo*, cit., p. 44; cfr. Berdjajev: «La coscienza di sé è necessariamente la coscienza degli altri [...] L'isolamento assoluto dell'io, la sospensione di ogni contatto con gli altri, con un tu, equivarrebbe alla distruzione dell'io da parte di se stesso», N. Berdjajev, *Cinq méditations sur l'existence*, cit. p. 96.

³³⁰ J. Maritain, *Per una politica più umana*, Morcelliana, Brescia 1979, p. 16.

³³¹ «Anima est quodammodo omnia. Per sensus est omnia sensibilia, et per intellectum omnia intelligibilia», Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 16, a. 3.

³³² Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, 28, 1 ad 3.

³³³ E. Lévinas, *Filosofia giustizia e amore «Aut-Aut»*, 209-210, 1985, p. 12.

³³⁴ B. Pascal, *Pensieri*, cit. in J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., p. 17.

L'amore non va a delle qualità, non si amano delle qualità, ciò che io amo è la più fondamentale realtà, sostanziale e nascosta, la più esistente dell'essere amato, un centro metafisico più profondo di tutte le qualità e le essenze che io posso scoprire ed enumerare nell'essere amato³³⁶

Il retto amore di sé implica dunque una comunionalità analogica vissuta esistenzialmente con l'Essere, in modo che nell'unione con le perfezioni della Persona amata esse diventano della persona amante, realizzando le sue più alte aspirazioni della personalità secondo un destino di verità, amore, felicità e bellezza a cui la persona è chiamata:

Una persona umana possiede una dignità assoluta perché è in diretto rapporto col regno dell'essere, della verità, della bontà, della bellezza, con Dio; e solo mediante ciò essa può arrivare alla sua *completa perfezione*. La sua patria spirituale e l'intero ordine dei valori assoluti; i quali riflettendo in qualche modo l'assoluto divino che trascende il mondo hanno la capacità di attrarre verso di esso³³⁷.

In definitiva, la persona si compie nella comunicazione, l'uomo diventa quello che è nel rapporto con l'Altro da cui dipende e in cui soddisfa le sue esigenze più profonde: «per quanto mi riguarda, osserva sant'Agostino, il mio bene è rimanere unito a Dio perché se non permango in Lui, non permarrò nemmeno in me»³³⁸. E tuttavia, in quanto l'uomo è composto di anima e di corpo la comunione con Dio quaggiù passa necessariamente attraverso le creature che partecipano all'Essere con il loro atto d'essere, fungendo da rifrazioni. Da questo punto di vista, «nessun passo è più certo verso l'amore di Dio quanto l'amore dell'uomo verso l'uomo»³³⁹ conclude sant'Agostino.

E' amando le creature con un amore di carità nella verità che l'uomo conquista l'indipendenza della personalità marciando verso la conquista della libertà.

Incomunicabilità e relazione: la persona e il bene comune

La persona in quanto soggetto sussistente esiste come un universo in sé e per sé, e come tale è radicalmente incomunicabile. Contemporaneamente, dal momento che sussiste per la sussistenza dell'anima razionale, comunica. Considerando insieme questi due aspetti propri della persona umana, Maritain ha evitato i due eterni errori opposti. L'errore ottimista, che disconosce la natura materiale della persona scorgendo in essa una relazione costitutiva con gli altri

³³⁵ «*Bonum et malum sunt in rebus, verum et falsum in mente*», Aristotele, *Metafisica*, VI, 4, 1027 b 25.

³³⁶ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., p.17.

³³⁷ J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963, p. 21.

³³⁸ Agostino d'Ippona, *Le confessioni*, VII, 11; come osserva Heschel, dal momento che l'uomo si realizza veramente solo nella preghiera, la religiosità è l'atto libero per eccellenza: «La preghiera non è un bisogno, è una necessità ontologica, un atto che fonda l'essere stesso dell'uomo [...] La dignità dell'uomo non sta nella sua abilità nel fabbricare utensili, macchine armi; essa sta in primo luogo nel suo essere dotato della possibilità di rivolgersi a Dio. E' questo dono che dovrebbe essere compreso nella definizione dell'uomo», A. J. Heschel, *L'uomo alla ricerca di Dio*, Qiqajon, Magnano 1995, p. 132.

³³⁹ Agostino d'Ippona, *De Moribus*, 26, 48.

al modo della Trinità, in cui le Tre Persone sono un'unica sostanza e un'unica sussistenza³⁴⁰; l'errore pessimista, che non riconosce la sovra-esistenza personale della conoscenza e dall'amore, riducendo la persona alla sua individualità materiale incapace come tale di comunicare. Con un'espressione sintetica, la persona in quanto spirito incarnato in una materia individuale non è 'relazione' ma è 'in relazione', diventando con l'intelletto tutte le cose e vivendo per esse come per se stessa attraverso l'amore. L'uomo è dunque una sola sostanza, interamente persona e interamente individuo, ed è in ragione delle sue perfezioni e delle sue necessità che entra nella società politica. Innanzitutto, vi entra per le sue perfezioni ontologiche:

La persona domanda di vivere in società - afferma Maritain - in primo luogo, in quanto persona, in altri termini in virtù delle perfezioni stesse che le sono proprie, e di questa apertura alle comunicazioni della conoscenza e dell'amore e che esigono l'entrata in relazione con le altre persone. Presa sotto l'aspetto della sua generosità naturale, la persona umana tende a sovrabbondare nelle comunicazioni sociali, secondo la legge di sovrabbondanza che è inscritta nel più profondo dell'essere, della vita, dell'intelligenza e dell'amore³⁴¹.

La sostanza è infatti per l'operazione, ciò significa che l'uomo in quanto persona comunica la propria perfezione esercitando i suoi atti immanenti, conoscenza e amore: «*unumquodque est activum, secundum quod est actum*»³⁴². Pertanto, la persona si caratterizza per essere «un tutto aperto e generoso»³⁴³, e in ciò si specifica la sua vocazione al bene comune.

Ma la persona è anche 'umana', vale a dire individualizzata essenzialmente dalla materia. In secondo luogo dunque, comunica in ragione dei suoi bisogni, chiedendo soccorso per diventare pienamente ciò che è già in natura, ma allo stato di abbozzo. L'uomo è sempre 'situato' nella realtà, ed è nel riconoscersi appartenente ad essa che emerge il suo 'io', che matura la sua personalità. In ragione dello stato individuale in cui si trova, la comunione è perciò necessaria alla persona:

Secondo le indigenze che derivano dall'individualità materiale, la persona umana richiede questa stessa vita in società. Presa sotto l'aspetto delle sue indigenze, essa deve integrarsi a un corpo di comunicazioni sociali senza il quale è impossibile che essa pervenga alla sua vita piena e al suo compimento. La società appare allora come procurante alla persona le condizioni d'esistenza e di sviluppo di cui essa ha precisamente bisogno. Non è da sola che essa può pervenire alla sua alla sua pienezza; è in quanto riceve beni essenziali dalla società: non si tratta

³⁴⁰ «Nella SS. Trinità la nozione di personalità arriva alla pienezza dell'atto puro. Si ha, allora, una società divinamente perfetta in cui tre Persone, uguali e consustanziali, hanno per bene comune la loro stessa natura e in cui ciascuna è tanto quanto le tre insieme e cioè in cui la nozione di individuazione e di parte scompare interamente», J. Maritain, *Strutture politiche e libertà*, cit., p. 42; Maritain riprende la dottrina di san Tommaso, secondo cui: «*in rebus creatis unus est pars duorum, et duo trium, ut unus homo quorum, et duo trium; sed sic non est in Deo, quia tantum est Pater, quanta tota Trinitas*», Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 30, a 1, ad 4.

³⁴¹ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., p. 21.

³⁴² Tommaso d'Aquino, *III Sent.*, d. 14, 1, 4.

³⁴³ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., p. 26.

qui solo di beni materiali, [...] ma anche e anzitutto dell'aiuto di cui egli ha bisogno per fare opera di ragione e di virtù³⁴⁴.

In breve, sia per le perfezioni ontologiche che per le necessità individuali, l'uomo è un essere sociale, un animale politico chiamato come tale alla vita comune che di conseguenza risulta essere un bene maggiore e più grande del bene individuale, come osserva Aristotele in un celebre passo:

Se identico è il fine per il singolo e per la città, sembra più importante e più perfetto scegliere e difendere quello della città; certo esso è desiderabile quando riguarda una sola persona, ma è più bello e più divino se riguarda un popolo o una città³⁴⁵.

Il bene della società è più grande del bene individuale per il fatto che è attraverso la comunità dei suoi simili che la persona umana si perfeziona, trovando in essa gli strumenti per essere se stessa. Tali corpi intermedi dalla famiglia, comunità naturale di base, si distribuiscono fino alle comunità più estese, passando per il popolo. Nella linea dei valori politici, «(il popolo) è il concetto più alto e più nobile. Il popolo è la libera sostanza vivente del corpo politico»³⁴⁶. Il popolo rappresenta il vero motore del corpo politico, la parte principale di esso, una comunione esistenziale e organica prima che etica all'interno del quale la persona soddisfa la sua creatività e la sua libertà.

La nozione di persona umana in quanto unità sociale è pertanto correlativa alla nozione di bene comune, essendo entrambi dei beni che si richiamano reciprocamente, per cui da una parte il fine dal singolo è il bene comune, il bene della comunità, dall'altro il bene comune «è comune perché viene ricevuto in persone ognuna delle quali è come uno specchio del tutto»³⁴⁷. Il bene comune è infatti tanto più buono e onesto quanto più è comune alle persone umane «che riunite sotto le giuste leggi e da una reciproca amicizia per il bene comune della loro esistenza umana, costituiscono una società politica o un corpo politico»³⁴⁸.

Pertanto, se in quanto individuo la persona entra nella società come parte per servirla, in quanto persona non vi entra secondo tutto ciò che è in lei, perché la conoscenza e amore, caratteri propri della personalità, trovano riposo solo in Dio attirando a sé l'intera comunità e Dio stesso³⁴⁹.

San Tommaso ha affermato questa relazione nel modo più rigoroso, ed è a questi insuperabili punti di dottrina che rimandano le osservazioni di Maritain in materia³⁵⁰. Da una parte, in virtù della sua condizione individuale «ogni persona umana stessa è verso la comunità come la parte verso il tutto e dunque a questo titolo è subordinata al tutto: *«quaelibet persona singularis*

³⁴⁴ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., p. 21.

³⁴⁵ Cfr. Aristotele, *Ethica Nicomachea*, 1, 2, 1094 b. 6-10.

³⁴⁶ J. Maritain, *L'uomo e lo Stato*, Marietti, Genova-Milano 2003, p. 29; si veda sul punto la stringente analisi di V. Possenti, *Le società liberali al bivio*, Marietti, Genova 1991, pp. 100-139.

³⁴⁷ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., p. 22.

³⁴⁸ J. Maritain, *L'uomo e lo Stato*, cit., p. 29.

³⁴⁹ «Il Figlio dell'uomo infatti non è venuto per essere servito, ma per servire e dare la propria vita in riscatto per molti», Mc, 10,45.

³⁵⁰ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., pp. 21-38.

comparatur ad totam communitatem sicut pars ad totum»³⁵¹. Viceversa, a motivo della sua ordinazione diretta all'assoluto, ovvero in quanto persona, essa non è una parte perché «*ratio partis contrariatur personae*»³⁵². Per la sua personalità egli è infinitamente più grande della città, facendo di essa un mezzo per la sua libertà: «l'uomo - prosegue san Tommaso - ha in lui una vita e dei beni che oltrepassano l'ordinazione alla società politica: *homo non hordinatur ad communitatem politicam secundum omnia sua*. E perché? Perché è persona»³⁵³.

È così stabilito il fondamento della cosiddetta teoria strumentalista dell'autorità politica, per cui essa è causa strumentale nella conduzione degli uomini verso la realizzazione del loro bene comune temporale³⁵⁴. Secondo il naturale ordine politico, infatti l'autorità assume nella società una funzione di reggenza e di rappresentanza nei riguardi del popolo che è il *dominus* del corpo politico: «*ut vices gerens multitudinis*»,³⁵⁵ ha scritto san Tommaso. Nella comunità politica assistiamo ad un movimento ascendente che dal basso conduce verso l'alto, per cui osserva Maritain:

Ciò che la costituisce in proprio come democrazia, è che essa fa di questo vicariato la legge tipica della sua struttura autoritativa in modo tale che l'autorità, passando attraverso il popolo, sale, di grado in grado, dalla base al vertice della struttura gerarchica della comunità ed è ancora il fatto che l'esercizio del potere ad opera degli uomini, nei quali la designazione del popolo fa periodicamente risiedere l'autorità implica la costanza del passaggio di questa nella moltitudine.³⁵⁶

All'origine della società politica c'è dunque la persona umana in quanto per eccellenza l'esistente che non è Dio. Con un'espressione appropriata Antonio Rosmini ha scritto che «ciò che non è persona è relativo ad una persona»³⁵⁷, evidenziando il soggetto ontico della natura, il principio e il fine di essa, il punto verso cui tutto l'universo è ordinato e in cui esso prende coscienza di sé. Da questa prospettiva, la persona è «l'essere più perfettamente essente»³⁵⁸, il principio che porta «a compimento il paradigma della metafisica dell'essere»³⁵⁹, ha scritto Possenti.

La dignità della persona sbocca così spontaneamente dalla sua perfezione ontologica in cui si riflette l'immagine di Dio, e ciò implica che l'io

³⁵¹ J. Maritain, *Umanesimo integrale*, cit, p. 173, la citazione è tratta da Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, II-II, 64, 2.

³⁵² Tommaso d'Aquino, *III Sent. D.* 5, 3, 3.

³⁵³ J. Maritain, *Umanesimo integrale*, cit, p. 174, la citazione è tratta da Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, 21, 4, ad. 3.

³⁵⁴ L'autorità politica, osserva Maritain, «è richiesta dalla natura della società in quanto umana, ed è per questo che, secondo san Tommaso, essa sarebbe esistita anche nello stato di innocenza. I figli di un Adamo innocente sarebbero stati governati, governati come uomini liberi, verso il bene comune della città; questa autorità sarebbe esistita fra loro essendo il privilegio dello stato d'innocenza (privilegio che purtroppo dobbiamo ritenere definitivamente perduto) che i più saggi e i migliori sarebbero sempre stati scelti per governare gli altri», J. Maritain, *L'idea tomista della libertà*, in *da Bergson a Tommaso d'Aquino*, Vita e Pensiero, Milano 1980, p. 170.

³⁵⁵ Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I. II 90, 3.

³⁵⁶ J. Maritain, *L'uomo e lo Stato*, cit., p. 45.

³⁵⁷ Cit. in C. Riva, *Attualità di Rosmini*, Studium, Roma 1970, p. 24.

³⁵⁸ V. Possenti, *Il principio-persona*, cit., p. 21.

³⁵⁹ V. Possenti, *Il principio-persona*, cit., p. 21.

arriva a toccare il cuore di se solo se decide di sfidare le Colonne d'Ercole del mondo apparente per entrare nel piano metafisico dell'Essere per se sussistente. Essendo il suo primo bene, il rapporto della creatura con Dio è parte essenziale del bene comune stesso della società politica e richiede per quest'ultimo la subordinazione intrinseca ed essenziale allo spirituale, come mette in luce Maritain:

Lo stesso bene comune della società temporale implica che le persone umane siano indirettamente assistite da essa nel loro movimento verso la propria maturazione sovratemporale, senza di che non c'è felicità umana.³⁶⁰

Lungi dal contraddire la realizzazione della città dell'uomo, il primato dello spirituale è piuttosto la garanzia del primato della persona nella società, per cui la società politica, cosciente della vocazione della persona alla libertà, presuppone come tale che «Dio sia accessibile alla nostra ragione e che sia il fine ultimo della nostra esistenza».³⁶¹

Il principio personalista e comunitario come soluzione alla crisi della modernità

Le osservazioni sin qui fatte ci conducono ad una immagine dell'uomo e del suo ruolo nella città in un senso diametralmente opposto e del tutto nuovo rispetto al regime di civiltà moderna. Le separazioni e le scissioni cui è stato sottoposto l'uomo nei secoli moderni trovano infatti nella sostanza unitaria di anima e corpo di derivazione 'scolastica' la sola risposta capace di restituirgli la sua immagine integrale.

All'inizio della modernità fu Cartesio a spezzare l'unità dell'uomo in due sostanze separate pensante ed estesa, avviando così il corso moderno sul pendio dell'individualità, desostanzializzando e fenomenizzando la persona ridotta a pensiero autocosciente³⁶². Nella misura in cui le esigenze più nobili iscritte nell'animo umano sono state concepite in un senso idealistico, l'uomo concreto si è trovato di fatto incapace di finalizzare a sé la città, finendo, per diritto o per forza, di rimanervi interamente rinchiuso. La persona si è così trovata confusa col cittadino fino a «ridurre – nelle parole di Rousseau - tutto alla politica»³⁶³. E' accaduto che la persona, spogliata di ogni difesa spirituale e comunitaria, ridotta ad una molecola del corpo sociale, ad una funzione del tutto, ha finito per essere divorata dallo Stato.

Possiamo perciò constatare lungo tutto il corso dei secoli moderni l'imperiosa crescita del potere dello Stato, che in primo tempo con Hobbes ha preteso di garantire il diritto alla vita dell'individuo, in seguito con Kant il diritto alla libertà civile, e di conseguenza con Bentham il diritto di felicità; infine, con Marx e soprattutto con Hegel, «profeta e teologo dello Stato totalitario e divinizzato»,³⁶⁴ lo Stato, ormai confuso con la religione si è assunto il compito di

³⁶⁰ J. Maritain, *L'uomo e lo Stato*, cit., p. 127.

³⁶¹ J. Maritain, *Per una politica più umana*, cit., p. 19.

³⁶² Ad avviso di Maritain, Cartesio «è in un senso molto elevato, all'origine della concezione individualistica della natura umana», J. Maritain, *Tre Riformatori*, cit., p. 122.

³⁶³ J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale*, Lib. IV cap. VIII, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 197.

³⁶⁴ J. Maritain, *L'uomo e lo Stato*, cit., p. 20.

realizzare la redenzione del genere umano, relativizzando interamente la persona.

L'esperienza moderna di per sé tragica ha avuto tuttavia il merito di mostrare quanto la domanda di infinito risulti radicalmente inscritta nell'animo umano, evidenziando il cuore della personalità umana orientato in sé al superamento della dimensione puramente naturale. «Accontentarsi dell'umano è tradire l'uomo»³⁶⁵ osservava Aristotele, perché le perfezioni ontologiche della conoscenza e dell'amore sono fatte per la Totalità, per l'Infinito. Pertanto, è a Dio che si indirizzano le attese più vere dell'uomo, chiedendovi la scioglimento della questione antropologica. Il senso religioso, che si esprime nell'esigenza strutturale di verità e di felicità, si trova così salvato non dalla fede nell'Uomo-dio ma dalla fede nel Dio fatto uomo: è l'Incarnazione nel tempo a dare significato al tempo, è l'assunzione della natura umana che mostra in modo inequivocabile la dignità della natura umana.

Il cristianesimo significa: Dio è persona; Dio è entrato nel tempo affinché l'uomo entrasse nell'eterno; il Logos incarnato è il ponte fra finito e infinito, mediatore che conduce l'infinito nel finito e viceversa. Si tratta di un annuncio assolutamente inedito, sconosciuto alle epoche e alle sapienze anteriori, compresa la sapienza greca³⁶⁶

La questione antropologica trova così soluzione nella questione di Dio fatto uomo, cioè nell'amore di Dio che incarnandosi ha trasfigurato l'uomo nella integralità fatta di materia e di spirito, rimanendo essenzialmente distinto. La dottrina personalistica di Maritain, facendo di questa credenza una conoscenza ha saputo in tal modo rispondere alle domande fondamentali aperte ma non realizzate dalla Modernità.

La Modernità per aver indirizzato questa esigenza legittima nel senso tragico dell'Uomo-dio piuttosto che sul fondamento cristiano del Dio fatto uomo risulta essere oggi un'esperienza che ha fallito. Nello stesso tempo, l'avvento della Modernità ha favorito un aggiornamento della Chiesa attraverso la considerazione più attenta dell'umanità di Cristo in quanto centro del cosmo e della storia, secondo le vedute profetiche di Berdjaev che negli anni Venti del XX sec. osservava:

la manifestazione della verità cristiana sull'uomo e sulla sua vocazione nell'universo, la rivelazione definitiva del mistero della creazione, del mistero della vita cosmica. Le verità dell'antropologia e della cosmologia non sono state ancora sufficientemente spiegate dal cristianesimo dei Concili ecumenici e dei dottori della Chiesa. La Chiesa è cosmica per natura e racchiude tutta la pienezza dell'essere. La Chiesa è il cosmo cristianizzato. Questa deve cessare di essere una verità teorica e astratta per diventare una verità viva e pratica. La Chiesa deve passare da una fase dominata dal tempo a una fase cosmica, alla trasfigurazione della pienezza cosmica della vita.³⁶⁷

Questo aggiornamento compiuto con il Concilio Vaticano II ha posto le basi per un dialogo sempre più fecondo tra fede e cultura, orientando la civiltà verso un

³⁶⁵ Cit. in J. Maritain, *Umanesimo integrale*, cit., p. 58.

³⁶⁶ V. Possenti, *Il principio-persona*, cit., pp. 86-87.

³⁶⁷ N. Berdjaev, *Nuovo medioevo*, Fazi, Roma 2004, p. 96.

nuovo umanesimo. Se infatti la cultura «è lo sviluppo della vita propriamente umana»³⁶⁸, l'ordinazione dell'uomo a Dio ne costituisce la radice in quanto, come abbiamo visto, ne costituisce l'immagine:

L'umanesimo autentico non è salutare all'uomo e alle cose umane se non perché non soffre alcuna diminuzione delle verità divine e ordina l'umano tutto intero alla follia della croce e al mistero del sangue redentore. Vi corrisponde l'immagine di un uomo, un Re sanguinante vestito di scarlatto e coronato di spine: *ecco l'uomo*³⁶⁹.

Nella storia si può rintracciare un esempio di come la cristianità sia stata sinonimo di civiltà, quando, in particolare in Italia nel XIII secolo, l'influsso del cristianesimo in tutti i campi della cultura ha fatto fiorire un autentico progresso umano³⁷⁰. San Tommaso dal punto di vista speculativo, san Francesco dal punto di vista etico e Dante da un punto di vista artistico e della bellezza, sono stati i tre geni della cristianità, coloro che hanno dato una risposta definitiva al desiderio di verità, di carità e di bellezza in cui si esprime l'umana esperienza.

Vissuto nel XX sec. davanti all'epilogo tragico dei secoli moderni, Maritain ha guardato all'Umanesimo cristiano non per un nostalgico ritorno al passato ma per andare più avanti, per essere più moderno dei moderni³⁷¹, trasmettendo la sapienza di san Tommaso alla luce del progresso della civiltà e preparando in tal modo una nuova possibilità storica di incarnare la verità cristiana, una nuova cristianità il cui principio animatore resta personalista e comunitario, al di là dell'utilizzo che ne è stato fatto:

Grazie soprattutto, credo, a Emmanuel Mounier, l'espressione personalista e comunitario è diventata una torta alla crema per il pensiero cattolico e la retorica cattolica francese [...] Essa è esatta ma a vedere l'uso che se ne fa ora non ne sono molto fiero. Infatti dopo aver pagato un *lip service* al personalista è chiaro che tutte le simpatie vanno al comunitario³⁷².

Che l'espressione sia esatta lo ha confermato recentemente Benedetto XVI chiedendo al mondo della cultura di «impegnarsi incessantemente per favorire un orientamento culturale personalista e comunitario, aperto alla trascendenza,

³⁶⁸ J. Maritain, *Religione e cultura*, Morcelliana, Brescia 1966, p. 18.

³⁶⁹ J. Maritain, *Strutture politiche e libertà*, cit., p. 66.

³⁷⁰ «Quel che chiamiamo il primo rinascimento italiano, il Trecento, è la più grande epoca della storia europea, il suo punto culminante. A quel tempo, l'innalzamento delle forze creative dell'uomo era come la replica di una rivelazione umana alla rivelazione divina. Tale era l'umanesimo cristiano, concepito secondo lo spirito di san Francesco e di Dante», N. Berdjajev, *Nuovo medioevo*, cit., p.12; sull'idea di società cristiana cfr. T. S. Eliot, *L'idea di una società cristiana*, Gribaudi, Milano 1998; d'altra parte, c'è chi come Scoppola ha rifiutato la categoria di nuova cristianità, dando ormai per acquisito l'*humus* moderno e chiedendo pertanto ai cattolici di passare «dalla cultura del progetto alla cultura del comportamento», P. Scoppola, *La nuova cristianità perduta*, Studium, Roma 1985, p. 199; dello stesso avviso G. Campanini, *L'utopia della nuova cristianità*, Morcelliana, Brescia 1975; a costoro ha risposto a suo tempo Possenti, osservando come «un maritainismo che voglia abbandonare l'idea di nuova cristianità abbandona Maritain; ma abbandona anche gli insegnamenti di Paolo VI e di Giovanni Paolo II», V. Possenti, *Tra secolarizzazione e nuova cristianità*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1986, p. 255.

³⁷¹ Sul punto si veda l'illuminante testo di P. Viotto, *Il Pensiero moderno secondo Maritain*, Città Nuova, Roma 2011.

³⁷² J. Maritain, *Il contadino della Garonna*, cit., p. 83.

del processo di integrazione planetaria»³⁷³. Nell'esortazione di Benedetto XVI c'è l'invito a riscoprire la persona in relazione alla comunità, in un senso del tutto opposto all'esperienza moderna che, separando l'individualità dalla personalità, ha di fatto sostituito la comunità con la persona.

Kierkegaard ha scritto che «il singolo è la categoria cristiana decisiva ed essa diventerà decisiva anche per il futuro del cristianesimo»³⁷⁴; d'altra parte Guardini, alla fine degli anni Cinquanta, nel considerare ormai esaurita l'esperienza moderna, affermava: «qui non si tratta ne di riprovare, ne di esaltare, ma di riconoscere dove il tempo moderno volge alla fine e che cosa si annuncia nell'epoca che sopravviene e che non ha ancora un nome nella storia».³⁷⁵

Intercettando nella tradizione cristiana l'immagine più vera dell'uomo, Maritain ha dato un nome a questa epoca che sopravviene, il nome di Nuova Cristianità e della cui riuscita storica è garanzia la sua stessa opera filosofica perché, come faceva osservare Lamennais, «tutto ciò che si compie nel campo sociale si è prima compiuto nel mondo dell'intelligenza»³⁷⁶.

³⁷³ Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, Lettera Enciclica, Città del Vaticano 2009, n. 42.

³⁷⁴ S. Kierkegaard, *Scritti sulla comunicazione*, cit., p. 203.

³⁷⁵ R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna, Il potere*, Morcelliana, Brescia 2004, p. 54.

³⁷⁶ F. Lamennais, *Oeuvres complètes*, Pangerre, Paris 1844, cit. in H. de Lubac, *Il dramma dell'umanesimo ateo*, Sez. prima, *L'uomo davanti a Dio*, vol. II, cit., p. 55.

Ontologia della persona umana ed educazione civica. Il contributo di E. Stein

Adriana Schiedi Ph.D.

Progettazione e valutazione dei processi formativi
Università degli Studi di Bari

Abstract

The teaching of civics in the Italian school always acknowledges the person in his ubi consistam despite of the various paradigmatic demarcations which have been exploring for the last fifty years. The ontology of the person and his civic education represent for Edith Stein one inseparable: we must start from the first to reach the second. In this abstract we deal with the underlying principles that substantiate the philosophy of education according to the ethical perspective - policy of the phenomenology of Breslau, emphasizing such inquiry procedure and analyzing the broad outlines from a preliminary metaphysics of the human being in his ontological plans. In our opinion the depth and topical of these principles makes them particularly suited to a new reading much more from historical and theoretical viewpoint of the four paradigms of civic education of the past, first among all the Democratic Coexistence.

Il primato della persona nell'educazione civica dell'ultimo cinquantennio

Se dovessimo riconoscere un nucleo tematico prevalente all'interno della pluralità delle voci e della varietà dei temi che hanno contraddistinto l'educazione civica nei cinquant'anni che vanno dal 1958 al 2008, diremmo che esso è, senza dubbio, la persona come questione antropologico-educativa.

Il soggetto da educare visto come persona, già presente nei programmi Ermini del '55 come *leitmotiv* di una formazione di tipo personalista, di chiara matrice cristiana – sostenuta, com'è noto, da una filosofia dell'educazione di carattere spiritualistico che aveva in Jacques Maritain il suo esponente più rappresentativo -, graduata per cicli didattici, strutturati sulla base di uno sviluppo armonico e psicologico del soggetto - così come suggerito dalle teorie di Hessen, Erickson, Dewey e Piaget -, nei programmi del '58, dell'85 e poi ancora del 2003 e, infine, del 2008, va arricchendosi gradatamente di ulteriori attributi e dimensioni. Essa è sostanza, mezzo e fine di un'istruzione scolastica portatrice, attraverso l'insegnamento dell'educazione civica, di valori, talvolta più cristiani, talaltra più laici, ma sempre e comunque forieri di una idea di Stato e di una formazione politica del soggetto come *civis* (paradigma della 'Educazione civica', istituito con il D.P.R. 585 del 13 giugno 1958), ovvero come cittadino, nel senso pieno del termine, che deve essere educato a riconoscersi all'interno di una comunità, a vivere le relazioni in «spirito di unità e di

comunione»³⁷⁷, ad esercitare la sua libertà in senso democratico (paradigma della 'Convivenza democratica' istituito con D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985) e nel rispetto della dignità altrui (paradigma della 'Convivenza civile' introdotto con la Legge delega 53/2003 e in seguito con il D.lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004), ad assumere un «*habitus* civico»³⁷⁸ ed etico, «una coscienza democratica co-responsabilizzata»³⁷⁹ promotrice di una «cittadinanza universale»³⁸⁰, volta al bene comune e ad un esercizio diffuso dei diritti umani contro ogni barriera culturale, ideale o reale (paradigma 'Cittadinanza e Costituzione', varato con D.lgs. n. 169 del 30 ottobre 2008).

Ebbene, non è nostra intenzione, in questa sede, entrare nel merito di ciascuno dei modelli di educazione civica che la scuola italiana ha veicolato dalla seconda metà degli anni Cinquanta ad oggi attraverso i programmi scolastici. Al di là delle possibili storicizzazioni, ci preme piuttosto cercare di recuperare all'interno delle tante anime (filosofica, pedagogica, sociologica, religiosa, giuridica, ideologica) che hanno dato voce al dibattito sull'educazione civica nel nostro Paese un comune sfondo ontologico della persona, analizzata nel suo rapporto con la comunità e lo Stato.

Il riconoscimento della persona come base ontologica e valore primario nella riflessione sull'educazione civica impone necessariamente alcuni interrogativi: chi è la persona? Quali sono i suoi valori fondamentali? Qual è la sua struttura ontologica prima? Quale posto occupa all'interno della società?

Siffatti interrogativi – come mostreremo meglio nel successivo paragrafo – nella prima metà degli anni Cinquanta del secolo scorso, hanno trovato un'ampia e puntuale risposta in molte filosofie dell'educazione che hanno influenzato i diversi paradigmi dell'educazione civica. Tra esse quella della Stein ha, a nostro parere, un ruolo di grande rilievo.

L'antropologia filosofico/pedagogica della quale essa si avvale nel suo percorso intellettuale e nella sua esperienza di donna, ricercatrice e insegnante, peraltro ebrea, le consentì di affrontare scientificamente questioni pedagogiche di un certo peso: l'amicizia e il rapporto con il diverso, la differenza di genere, il ruolo della donna nella società, il rapporto tra l'individuo e lo Stato, la formazione etico-politica del cittadino e via dicendo. Temi questi, com'è noto, certamente non nuovi nel dibattito filosofico e pedagogico, che essa, tuttavia, affrontò con una lucidità speculativa, un rigore scientifico e un realismo critico tali che, ancora oggi, a distanza di quasi più di un secolo, risultano di estrema attualità e, proprio in ragione di ciò, riteniamo che possano offrire un contributo notevole all'analisi che qui andiamo operando.

Rileggendo la Stein, vedremo che la sua riflessione sulla persona umana assume una valenza trasversale alla comprensione di tutti e quattro i modelli di educazione civica su richiamati, quantunque in essa risultino prevalere gli aspetti comunitari della convivenza democratica.

³⁷⁷ Cfr. C. Nanni, *In spirito di unità e di comunione*, «La scuola e l'uomo», xi, 2006, pp. 264-266.

³⁷⁸ R. Pagano, *Per una educazione alla cittadinanza democratica*, in M. Corsi, R. Sani (a c. di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 306.

³⁷⁹ *Ibidem*.

³⁸⁰ *Ivi*, pp. 307-8.

La persona, fondamento della filosofia dell'educazione di Edith Stein

L'interrogativo sull'essere in quanto persona e sulla sua fondazione ontologica e axiologica è al centro della filosofia dell'educazione di Edith Stein. La persona è, per la filosofa di Breslavia, punto di forza e motore di qualsivoglia esperienza educativa e/o teoretica pedagogica.

Posta in questi termini la riflessione della Stein sembra non essere poi tanto originale in ambito pedagogico. In quegli stessi anni del Novecento, difatti, com'è noto, il personalismo pedagogico, nelle sue varie espressioni³⁸¹, si era già fatto portavoce, in Italia, di un antropocentrismo educativo³⁸² che aveva sottolineato l'importanza della persona, il suo valore metafisico-teologico e il primato della sua umanità nell'educazione e nell'istruzione scolastica.

Verrebbe, dunque, da chiedersi a questo punto: che cosa c'è di nuovo nella filosofia dell'educazione della Stein rispetto alle altre posizioni pedagogiche di stampo personalistico?

La risposta a questa domanda è rintracciabile, a nostro avviso, nella curvatura specifica del suo sguardo che si è distinto da quello di altri filosofi dell'educazione o pedagogisti, per aver cercato una spiegazione al 'perché' e 'come' educare in una metafisica della persona umana.

Prima di addentrarci nel cuore della discussione e di spiegare che cosa ella intese per metafisica dell'umano, ci sembra utile precisare, non già per giustificare ciò che andremo a dire in seguito, ma per scrupolo doveroso nei confronti del lettore, che approcciare il pensiero della Stein non è affatto facile a causa dell'ampiezza delle sue ricerche e della considerevole mole dei suoi scritti – com'è noto, prodotti in lingua tedesca e solo da qualche decennio venuti alla luce grazie all'opera di traduzione e commento di alcuni studiosi, oggi rappresentanti di una vera e propria scuola coordinata da A. Ales Bello –. Né, altresì, è facile orientarsi nella sterminata letteratura – specie di stampo filosofico o di filosofia dell'educazione - che continua a proliferare sulla sua vita e sul suo pensiero, sia a livello nazionale che internazionale³⁸³.

Pur consapevoli di questa difficoltà, procediamo con il nostro discorso rinviando il lettore ad un approfondimento personale necessario per avere un quadro meno sintetico e frammentato del pensiero della Stein.

La riflessione filosofica sull'educazione, per la Stein, ha il suo cominciamento non già in una indagine di tipo intellettualistico, o psicoanalitico, o esistenziale sull'essere umano, ma – come dicevamo – metafisica, capace di comprenderlo, alla maniera rinascimentale³⁸⁴, «nella completezza delle sue

³⁸¹ Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998; Id. , *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia* (IXX e XX sec.), La Scuola, Brescia 2001.

³⁸² La persona che la scuola e i programmi hanno contribuito e contribuiscono tutt'oggi a formare alla luce di quei principi personalisti del passato è il *proprium* dell'educazione, portatrice di una sua antropologia, storicità, temporalità o situazionalità che dir si voglia, che – così come sottolineato da pedagogisti, quali A. Agazzi, G. Catalfamo, G. Santomauro, G. Flores d'Arcais, G. Acone, e *alii* - chi è chiamato ad educare non può in alcun modo ignorare.

³⁸³ Per conoscere il cammino esistenziale, professionale e spirituale della Stein e la trasversalità dei suoi interessi di ricerca vedi: M. Shahid, F. Alfieri (a c. di), *Il percorso intellettuale di Edith Stein*, Laterza, Roma-Bari 2009.

³⁸⁴ E. Stein, *La struttura della persona umana*, tr. it. di Michele D'Ambra, Città Nuova, Roma 2000, p. 16.

dimensioni»³⁸⁵ e, cioè, come un «microcosmo» sintesi contemporaneamente di un corpo vivente (*Leib*), di un'anima psichica (*Seele*) e di uno spirito (*Geist*) attraverso una «antropologia filosofica che sia costruttiva e fondativa per la prassi educativa»³⁸⁶.

Radicata in una fenomenologia dell'umano, in una ricerca scrupolosa della verità e rispettosa delle cose, in una riflessione sull'esperienza e in una teoria ispirata ai principi/valori di razionalità, spiritualità, soggettività, libertà, volontà, creatività, decisionalità, responsabilità, comunione, socialità, sussidiarietà e testimonianza, l'antropologia della Stein, nell'accostarsi al tema pedagogico, recupera la lezione del maestro Husserl, torna 'alle cose stesse' e, una volta liberatasi dai presupposti e dalle 'domande seconde' sull'educazione, affonda la sua analisi in una 'domanda prima' fondamentale che riguarda l'ontologia o struttura della persona umana, chiave di volta di qualsivoglia esperienza, prassi o progettualità educativa civico/politica.

Quando la Stein si accosta allo studio della persona è ben consapevole sia della complessità che della multidimensionalità di tale studio. Fino ad allora le scienze umane avevano prevalentemente tentato di spiegare l'essere umano da un punto di vista psicologico o sociologico. Mai, quindi, tenendo presente la sua totalità.

La presa di coscienza di questo limite spinge la filosofa a guardare alla persona con occhi nuovi, rispettosi della sua natura profonda. Da qui, il suo contributo significativo, quello, cioè, di aver schiuso una ricerca 'altra' sull'essere umano, volta a coglierlo nella sua universalità, scevro da sovrastrutture, pregiudizi o qualsiasi altro genere di condizionamento. La persona, per E. Stein, è, a un tempo, soggetto e oggetto dell'educazione.

Se – avverte la filosofa – per educazione intendiamo la forma che un essere in sviluppo assume [...] è chiaro che per conoscere veramente questo processo è di basilare importanza sapere *che cosa* sia ciò che viene formato. Se, poi - ella aggiunge – limitiamo la *formazione* all'opera formativa sistematica e preordinata, diventa un'esigenza pratica di prim'ordine conoscere a chi si deve applicare quest'opera»³⁸⁷. «Impostare un'opera educativa su teorie sbagliate - avverte la Stein – conduce [...] necessariamente ad una prassi sbagliata»³⁸⁸.

La Stein, muovendo da una posizione antropocentrica, è persuasa che per educare non basta la teoria né sono sufficienti la tecnica e i contenuti, quantunque intrisi dei più alti valori e/o ideali. Per comprendere la natura ultima del fenomeno educazione e stabilire come fare per educare, qual è l'educazione più giusta, promotrice di umanità, di democraticità e di comunione tra i popoli, è necessario affondare lo sguardo nel fenomeno educativo stesso aprendosi sì, ad un'indagine metafisica dell'educazione che abbia, però, come sua condizione preliminare un'analisi ontologica dei suoi «enti strutturali primi»³⁸⁹. E la persona, proprio perché protagonista dell'esperienza

³⁸⁵ Ivi, p. 8.

³⁸⁶ Ivi, p. 9.

³⁸⁷ E. Stein, *La donna: il suo compito secondo la natura la grazia*, tr. It. Ornella Nobile, Città Nuova, Roma 1968, p. 183.

³⁸⁸ Ivi, p. 185.

³⁸⁹ Cfr. R. Pagano, *Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento*, in C. Laneve (a c. di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010, p. 49.

educativo/insegnativa - sia nel ruolo dell'educatore che dell'educando - è l'elemento consustanziale per eccellenza del fenomeno educativo, *condicio sine qua non* della sua stessa esistenza e 'convivenza democratica' e 'civile'. Essa, con la sua unicità, costituisce l'interrogativo primo dal quale occorre partire per comprendere l'educazione, intesa come pratica di cittadinanza attiva e responsabile. Se è vero, difatti, come dimostra la Stein riprendendo le tesi scotiste, che esiste un principio di quiddità o di *haecceitas* strutturale della persona umana che si pone come giustificativo della sua singolarità, è altrettanto vero che l'educatore e l'educando, in quanto persone uniche e irripetibili, nella loro sintesi relazionale, costituiscono, per così dire, il 'principio di individuazione'³⁹⁰ dal quale necessariamente dipende la natura, l'unicità e l'irripetibilità del messaggio educativo.

Il riconoscimento dell'importanza che la persona con la sua soggettività riveste nel processo educativo spinge la Stein a stabilire nella sua filosofia dell'educazione il primato dell'ontologia e di una domanda prima sull'essere umano e sulle sue strutture profonde, rispetto sia alle domande seconde che a quelle accidentali sull'educazione.

L'educatore e l'educando sono due esistenti che, prima di caratterizzarsi, Heidegger direbbe come *Da-sein*, ovvero come vissuti esistenziali, sono portatori di una individualità o specificità dettata dalla loro natura/essenza/struttura all'origine di qualsivoglia progetto di formazione o di educazione politica, volto ad una convivenza civile, democratica, di cittadinanza attiva.

Educazione civico/politica e indagine sulla persona costituiscono per la Stein due realtà complementari. Per pensare un progetto di educazione civica nella prospettiva di un' autentica democrazia, né lo Stato – che detta norme in ambito educativo –, né il pedagogista – che di concerto con le istituzioni progetta l'educazione –, né tantomeno l'insegnante/educatore – che interpreta la volontà sia dello Stato che del pedagogista nell'attuare un programma di educazione civica – possono prescindere da un'analisi strutturale e circostanziata della persona.

L'indagine antropologica della Stein non si colloca fuori dal tempo; al contrario, è ben ancorata alla storia nella misura in cui si mostra attenta ai problemi del tempo e alle condizioni che rendono possibile un'educazione dell'individuo nella e per la società.

Prima ancora di parlare di 'Educazione civica', di 'Convivenza democratica', di 'Convivenza civile', di 'Cittadinanza e Costituzione', e di altri paradigmi che si potranno aggiungere in seguito, – come vedremo nei successivi paragrafi – è fondamentale per la Stein comprendere l'essere umano sia nel suo essere intrinseco, (come consistenza personale), che in rapporto alla realtà circostante (in una dimensione sociale).

La struttura ontica della persona umana

³⁹⁰ Per una rivisitazione in chiave fenomenologica da parte della Stein della questione antitetica generalità/individualità nella ricerca sull'essere, del *principium individuationis* e della dottrina scotista vedi: F. Alfieri, *Il "principium individuationis" e il "fondamento ultimo" dell'essere individuale. D. Scoto e la rilettura fenomenologica di E. Stein*, in Id., M. Shahid, *Il percorso intellettuale di E. Stein*, introduzione di A. Ales Bello, Laterza, Bari 2009, p. 209-59.

Tutto l'agire umano - avverte E. Stein nelle note iniziali del suo testo *La struttura delle persona umana* - è guidato da un *logos* [...]. Esso indica da un lato un *ordine oggettivo* di ciò che esiste, nel quale è inserito anche l'agire, dall'altro una *comprensione vivente* da parte dell'essere umano di quest'ordine, che lo rende capace di operare nella sua prassi in maniera ad esso conforme ("conformemente al senso")³⁹¹

Avviene così che - continua la filosofa utilizzando un'immagine metaforica di grande pregnanza - come il calzolaio per trattare le sue pelli deve conoscerne la 'natura', i 'mezzi' con cui trattarle e lo 'scopo' al quale indirizzare tale lavoro³⁹², anche colui che è chiamato ad operare in ambito educativo o semplicemente a pensare o a progettare l'educazione deve cercare di legare la sua teoria pedagogica ad «un'immagine generale del mondo, cioè ad una *metafisica*, e l'idea di essere umano è quella parte dell'immagine generale alla quale essa è immediatamente connessa»³⁹³.

Educazione e persona umana costituiscono, secondo la Stein, una diade profonda. All'origine di quest'ultima è la consapevolezza che «Ogni *azione educativa*, tesa a formare l'essere umano, è accompagnata da una determinata concezione dell'uomo, della sua posizione nel mondo, dei suoi compiti nella vita, delle possibilità di una sua cura e formazione»³⁹⁴. Alla luce di ciò, essa ritiene indispensabile, ai fini di una reale comprensione dell'azione pedagogica, fondare uno studio sull'uomo e sulla struttura del suo essere che possa essere tramandata di generazione in generazione³⁹⁵ e fare, altresì, da sfondo teorico a qualsivoglia opera educativa.

La conoscenza dell'essere umano costituisce al tempo stesso un limite, un dovere e una risorsa nella pratica educativa. È un limite perché - spiega la Stein - l'educando proprio in virtù della sua individualità, unicità e irripetibilità detiene sempre una sorta di mistero che lo rende impenetrabile anche allo sguardo del più attento e scrupoloso educatore³⁹⁶. È dovere nella misura in cui l'educatore ha la responsabilità di avvicinarsi - grazie anche al contributo delle diverse scienze (psicologia, antropologia, sociologia) - ad una conoscenza profonda della natura umana dell'educando, così come anche ad una comprensione, «attraverso un vivo contatto interiore», delle 'peculiarità' del suo essere e ad un'ermeneutica dei linguaggi in cui si esprime la sua anima (visivo, motorio, linguistico, pratico, creativo, ecc)³⁹⁷. Infine, è risorsa perché, quanto più l'educatore - il pedagogo o il progettista dell'educazione - sarà capace di penetrare la persona nella sua natura e nel suo essere profondo, tanto più si avvicinerà alla possibilità di educarla e di umanizzarla elevandola a qualcosa di più alto (a Dio o, secondo un pensiero laico, ad un ideale di verità, superiore trascendentale).

³⁹¹ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 37.

³⁹² *Ibidem*.

³⁹³ *Ivi*, p. 38.

³⁹⁴ *Ibidem*.

³⁹⁵ *Ivi*, p. 50.

³⁹⁶ *Ivi*, p. 46.

³⁹⁷ *Ivi*, p. 51.

Finché la pedagogia non avrà fatto chiarezza su questo che è il suo principale oggetto di studio e non sarà in grado di dare «una risposta alla domanda “chi è l'uomo?”»³⁹⁸ - avverte la filosofa tedesca - essa non farà altro che costruire 'castelli in aria'.

La scienza che, proprio in forza del suo statuto epistemologico, ha il compito di «cercare una risposta a questa domanda è [...] l' antropologia»³⁹⁹. Ma a quale antropologia fa riferimento la Stein? Quali sono i presupposti che fanno nascere in lei l'esigenza di fondare una nuovo studio sull'uomo?

Se per antropologia intendiamo una visione o teoria interpretativa dell'uomo, di antropologie avverte la fenomenologa - ve n'è più di una. Scegliere l'una o l'altra come sfondo paradigmatico nell'indagine pedagogica non è casuale. Quantunque, avverte la Stein, non si possa negare che ciascuna antropologia abbia apportato un valido contributo alla conoscenza dell'essere umano, solo una è la via privilegiata per comprendere la persona umana nella sua struttura originaria e nella completezza del suo essere e, cioè, l'antropologia filosofico-metafisica che procede secondo il metodo suggerito dalle scienze dello spirito.

Tra le antropologie del passato e la prospettiva assunta dalla Stein esiste uno iato non marginale al quale conviene, forse, in questa sede accennare per capire l'originalità che ha contraddistinto, sin dal suo nascere, la riflessione sull'uomo che essa portò avanti fino al termine dei suoi giorni. Fino ad allora gli studi antropologici erano stati condotti secondo il metodo dalle scienze cosiddette della natura (o nomotetiche) che avevano cercato di dare una spiegazione di tipo causale dell'esistenza della specie umana. Gli evidenti limiti conoscitivi di queste scienze rispetto alla complessità del genere umano, spinsero la Stein a fondare una nuova antropologia che, non negando le acquisizioni dell'antropologia scientifica del passato, fosse capace di spingersi oltre e di afferrare la persona in una ulteriore dimensione: l'individualità. «All'essere umano - avverte la Stein - appartiene l'individualità e, quindi, non lo si comprende se non la si guadagna»⁴⁰⁰.

Da qui, l'assunzione, da parte della Stein, di un nuovo sguardo sulla persona che, partendo da un procedimento opposto - e cioè dal particolare al generale, secondo lo stile che è proprio delle scienze cosiddette spirituali, le consentiva di - «prendere in considerazione tutto l'essere umano, corpo vivente ed anima»⁴⁰¹, di «studiare la [sua] struttura [...] e il suo inserimento nelle forme e nelle regioni dell'essere alle quali appartiene»⁴⁰².

Nell'indagine strutturale dell'essere umano la Stein si lascia guidare da quello che ritiene il metodo filosofico per eccellenza deputato alla risoluzione dei problemi filosofici fondamentali, il metodo fenomenologico, nonché da un - «procedimento *ontologico*»⁴⁰³ volto a ricavare indicazioni sull'essere non già a partire dalle sue determinazioni accidentali, quali, per esempio, il tempo e lo

³⁹⁸ Ivi, p. 54.

³⁹⁹ Ivi, p. 54.

⁴⁰⁰ Ivi, p. 61.

⁴⁰¹ A. M. Pezzella, *Sulla questione antropologica. E. Stein e H. Husserl - Un confronto*, in M. Shahid, F. Alfieri (a c. di), *Il percorso intellettuale di E. Stein*, cit., p. 34.

⁴⁰² E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 63.

⁴⁰³ Ivi, p. 215.

spazio, bensì dalle sue strutture eidetiche essenziali: 'fisica' (cosa materiale o corpo vivente), 'psichica' (anima), 'spirituale' (spirito), all'origine del rapporto dell'uomo con il suo sé, con gli altri e, quindi, anche con la comunità e lo Stato.

Analogamente a tutti gli altri esseri viventi l'uomo occupa una precisa posizione all'interno del cosmo. In quanto parte di un tutto, egli si configura «come un microcosmo, in cui tutti gli stadi trovano unità: [...] è una cosa materiale, un essere vivente, un essere animato e una persona spirituale»⁴⁰⁴.

Cerchiamo ora di entrare brevemente nel merito di ciascuno dei suddetti gradi costitutivi della persona umana al fine di capire le implicazioni che essi hanno avuto, hanno o potrebbero avere sul piano pedagogico; nonché il valore che la loro conoscenza può aver rivestito o potrebbe rivestire, oggi, nell'ambito della programmazione dell'insegnamento dell'educazione civica, della acquisizione, da parte del soggetto, di una coscienza civica e di un pieno esercizio del suo *ius* di cittadinanza nei diversi aspetti: civile, politico e sociale⁴⁰⁵.

«L'essere umano – spiega la Stein –, nella sua costituzione corporea, è una *cosa materiale* come le altre, sottoposto alle stesse leggi, inserito nell'ambito della natura materiale»⁴⁰⁶. Ciò che lo rende visibilmente diverso rispetto alle altre materie è la sua 'forma esteriore' – ovvero il suo corpo, il suo movimento, l'espressività del suo volto, il suo linguaggio, ecc – ed 'interiore', ossia il fatto di possedere un 'centro interiore'⁴⁰⁷, ovvero un'anima. Disporsi alla conoscenza di entrambe queste forme costitutive della persona umana, esteriore ed interiore, nei processi educativo-formativi, è fondamentale. Se, da un lato, infatti:

conoscere struttura, funzioni e leggi di sviluppo del corpo (*Körper*) umano – può consentire all'educatore di – [...] sapere cosa può essere utile o dannoso per uno sviluppo conforme alla sua natura. È ugualmente importante [dall'altro] conoscere le leggi generali della vita dell'anima umana per tenerne conto nell'opera educativa⁴⁰⁸.

Aderendo ad una visione tomistica la Stein dimostra che corpo e anima, quantunque stiano fra loro in un rapporto 'problematico', rappresentano non già due entità separate, ma un tutt'uno. A tal proposito essa precisa «Ciò che noi chiamiamo "corpo vivente" non è semplicemente un corpo materiale, ma è un corpo compenetrato dall'anima (*Durchseelter*)»⁴⁰⁹. «La sua forma esteriore è *formata dall'interno*», attraverso l'*anima*⁴¹⁰ che rappresenta il nucleo centrale o la *forza vitale* che «fa del corpo umano un *organismo*»⁴¹¹ vivente compiuto, nel

⁴⁰⁴ Ivi, p. 68.

⁴⁰⁵ Per un approfondimento della nozione di cittadinanza, nelle sue plurime accezioni ed espressioni, e del dibattito che intorno ad essa si è andato sempre più addensando vedi: D. Zolo (a c. di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 7.

⁴⁰⁶ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 67.

⁴⁰⁷ Ivi, p. 86.

⁴⁰⁸ Ivi, p. 55.

⁴⁰⁹ Ivi, p. 95.

⁴¹⁰ Ivi, p. 76.

⁴¹¹ Ivi, p. 77.

quale tutte le parti (materiale, vegetativa, animale e spirituale) sono riunite in modo unitario in una 'forma sostanziale'⁴¹².

Sul concetto di anima la Stein si soffermerà più volte nelle sue opere, rappresentandola ora alla maniera di san Tommaso come *forma corporis*⁴¹³, ora nella sua duplice consistenza di 'psiche' e di 'spirito', ora attraverso un'immagine suggerita da santa Teresa d'Avila come 'castello interiore' nel quale si manifesta Dio, ora ancora come centro di quella totalità composta da corpo, psiche e spirito mai chiusa al suo interno, ma sempre pronta ad accogliere ciò che viene dall'esterno.

Influenzata dalla dottrina pedagogica di Förster, di altri eminenti pedagogisti, ma, soprattutto, dal pensiero di sant'Agostino e di san Tommaso, la Stein concepisce l'azione educativa come un'opera mediata. «Ogni educazione – essa avverte – è autoeducazione; ogni formazione è autoformazione»⁴¹⁴; un prendere forma, da un lato, attraverso un dispiegamento interno – che corrisponde ad un cammino interiore di tipo spirituale – espresso dalla celebre massima agostiniana *in interiore homine habitat veritas* – e, dall'altro, per effetto di un 'influsso esteriore' e della relazione con l'altro.

L'influsso a cui fa riferimento la Stein è un condizionamento esterno che consiste nel muovere la persona «ad una partecipazione intima al processo formativo»⁴¹⁵; nel facilitare nella stessa uno sviluppo armonico⁴¹⁶ della sua personalità e un equilibrio profondo fra la sua anima e il suo corpo.

Da quanto finora detto, risulta evidente quanto sia importante per l'educatore - o per chi fa o progetta l'educazione - pensare a dei percorsi formativi che possano facilitare in qualche modo siffatto processo di maturazione dell'essere e di sviluppo della sua personalità. Essi, per non risultare frutto di un processo di 'astrazione'⁴¹⁷, dovranno tener conto della persona nella totalità della sua struttura ontologica prima e, quindi, non già solo come individuo, nella sua singolarità, ma anche come un 'essere sociale'.

L'essere umano, per la Stein, si fa persona, difatti, non solo attraverso un moto interiore ma anche grazie all'esperienza che fa degli altri e del mondo, attraverso cioè un'apertura intersoggettiva. «La sua esistenza è esistenza in un mondo, la sua vita è vita in comunità»⁴¹⁸.

La condizione di «inserimento in una totalità più ampia – qual è quella rappresentata, per esempio, dalla comunità e dallo Stato, secondo E. Stein – fa parte della struttura dell'essere umano»⁴¹⁹. In quanto tale, essa è condizione sussustanziale del suo essere, così come del suo stesso esistere. «Ciò che l'essere umano è nel mondo sociale – avverte la filosofa – non determina da solo, ma *contribuisce* a determinare la forma di tutto il suo essere psicofisico»⁴²⁰. Pertanto – continua la Stein – non sarà possibile comprendere

⁴¹² Ivi, p. 79.

⁴¹³ Ivi, p. 140.

⁴¹⁴ E. Stein, *La donna: il suo compito secondo la natura la grazia*, cit., p. 10.

⁴¹⁵ Ivi, p. 9.

⁴¹⁶ Ivi, p. 12.

⁴¹⁷ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 187.

⁴¹⁸ *Ibidem*.

⁴¹⁹ *Ibidem*.

⁴²⁰ *Ibidem*.

la struttura della persona individuale finché non si sarà chiarito in che misura essa è determinata dal suo essere sociale⁴²¹.

L'esperienza intersoggettiva e comunitaria, osserva la Stein, è condizione che caratterizza l'individuo a partire dalla nascita e per tutto il corso della sua esistenza. Essa, come vedremo nel prossimo paragrafo, può esprimersi in una molteplicità di forme (come appartenenza alla massa, alla società, alla comunità, allo Stato), che si manifestano a loro volta attraverso un intreccio di vissuti comunitari, flussi di coscienza, atti entropatici e motivazione all'origine dell'acquisizione, da parte del soggetto, di una precipua forma o personalità.

La persona, nucleo essenziale della comunità e dello Stato

L'analisi ontologica della persona umana, fin qui grosso modo richiamata nelle sue linee essenziali, – come abbiamo visto – ha mostrato alla Stein una verità sostanziale: «l'uomo è un animale sociale»⁴²².

Egli con la sua 'singolarità', 'centralità' e 'irriducibilità' costituisce il nucleo fondamentale di qualsivoglia forma associativa⁴²³. Il suo essere sociale – precisa la filosofa – si esprime «in una molteplicità di aspetti: «1. [...] compie *atti sociali*; 2. *vive rapporti sociali*; 3. è membro di *formazioni sociali*; è un *tipo sociale*»⁴²⁴.

Nell'essere costitutivo della persona umana è l'appartenenza ad uno spazio comunitario, intersoggettivo. L'esperienza intersoggettiva su cui si fondano i rapporti fra gli individui all'interno della comunità è, per Edith Stein, un'esperienza ineliminabile dalla realtà dell'Io. Senza gli altri lo la persona non è pienamente se stessa. Essa si forma a partire dagli altri e in relazione al suo tendere verso gli altri; «nasce prima come essere comunitario e poi si riconosce come soggetto individuale, singolo»⁴²⁵. Facendo esperienza della vita dell'altro il soggetto si schiude ad una conoscenza più profonda di se stesso come «unità spirituale di corpo proprio e vivere coscienziale»⁴²⁶.

A regolare il rapporto Io-Altro, secondo la Stein, è la motivazione. Essa corrisponde ad un «atto che nasce dalla stimolazione esterna e che [...] rivela la struttura intenzionale della coscienza che si connette al mondo»⁴²⁷. Ogni formazione o comunità si origina, dunque, a partire dalle persone, dalla loro volontà nello stare insieme, e dalla motivazione che spinge gli stessi a vivere come suoi membri e a condividere liberamente valori e sentimenti reciproci.

È questo un punto di snodo fondamentale nella riflessione della Stein che anticipa quella che abbiamo interpretato come una visione comunitaria della politica, della giustizia, dello Stato, della cittadinanza e della stessa educazione civica, a sua volta, sorretta da una analisi fenomenologica del diritto, e da un

⁴²¹ *Ibidem*.

⁴²² Aristotele, *Politica* I, (A), 2, 1253a, in Aristotele, *Opere*, Laterza, Bari 1973, p. 6.

⁴²³ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, tr. it. di Anna Maria Pezzella, Città Nuova, Roma 2000, p. 18.

⁴²⁴ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 188.

⁴²⁵ A. M. Pezzella, *L'antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003, p. 116.

⁴²⁶ N. Ghigi, *I gradi della costituzione dell'essere nel percorso filosofico di Edith Stein*, in M. Shahid, F. Alfieri (a c. di), *Il percorso intellettuale di E. Stein*, cit., p. 57.

⁴²⁷ *Ivi*, p. 58.

modo di procedere nell'indagine sullo stesso, alla maniera di A. Reinach – primo discepolo di Husserl al quale ella si ispirò nel suo saggio sullo Stato – e dello stesso suo maestro, con un «andamento analitico»⁴²⁸, con lo sguardo, cioè, sempre proteso tra ideale e reale, tra utopia e realismo⁴²⁹.

Ferma restando, quindi, la natura dell'indagine fenomenologica alla quale la Stein rimase fedele anche allorché dovette confrontarsi con un ambito nuovo di studio, il diritto, diverso rispetto a quelli fino ad allora analizzati (psicologia, filosofia dell'educazione, pedagogia), in essa - come dicevamo - sembra delinearsi un comunitarismo dai toni nuovi rispetto alle teorie o «diagnosi comunitarie»⁴³⁰ del passato. Le ragioni che, a ben vedere, ci inducono a ritenere la teoria sviluppata dalla Stein sulla giustizia, la persona e lo Stato un *exemplum* di teoria comunitaria sono più di una. La principale, tuttavia, risiede nell'importanza che essa assegnò sempre nella sua riflessione filosofico-giuridica, filosofico-educativa e filosofico-psicologica alla comunità. La comunità, osserva la Stein, può realizzarsi nello Stato, ma esiste prima ancora e anche senza di esso⁴³¹. Il suo fondamento – osserva la filosofa - è «la comunanza di sangue e di fede»⁴³², che lega gli uni individui agli altri fino a formare un'identità collettiva di tipo etnico e spirituale: la 'comunità di popolo'.

Riprendendo una distinzione già operata nell'ambito degli studi sociologici da T. Tönnies e da M. Scheler tra 'comunità', 'massa' e 'società', la Stein dimostra che esistono diverse tipologie di formazioni sociali che si distinguono sulla base dei rapporti che intercorrono tra i loro membri e delle motivazioni che li tengono insieme.

Il vivere comunitario, spiega la Stein, in particolare, si ha quando «un soggetto accetta l'altro come soggetto e non gli sta di fronte, ma vive con lui e viene determinato dai suoi moti vitali»⁴³³ e da una intenzionalità etica che, nel prolungarsi verso l'altro, si trasforma in un'etica di tipo sociale, la solidarietà, fondata su un impegno e una responsabilità per il bene della comunità, del popolo e dello Stato. Da questo concetto di solidarietà discende per la Stein l'idea della giustizia civile che, alla maniera aristotelica, si configura come idea suprema «del bene comune, inteso in modo sostanziale»⁴³⁴, raggiungibile solo attraverso una condivisione stabile nel tempo «di una comune appartenenza a una forma di vita, a una tradizione, a una concezione del bene»⁴³⁵.

Cerchiamo ora di vedere in maniera più dettagliata, riprendendo alcuni dei passi più cruciali dell'analisi condotta dalla Stein sulla comunità, in che termini si esprime il vivere comunitario e l'appartenenza del soggetto alla comunità di popolo e allo Stato.

All'interno della comunità – avverte la Stein - ciascun individuo incarna un tipo sociale. Egli non appartiene mai ad una sola comunità, è l'espressione di un sesso, maschio o femmina, della discendenza da una famiglia, e così via.

⁴²⁸ A. A. Bello, P. Cheneaux (a c. di), *Edith Stein e il nazismo*, Città Nuova, Roma 2005, p. 67.

⁴²⁹ Cfr. E. Stein, *Una ricerca sullo Stato*, cit., p. 12.

⁴³⁰ Per un approfondimento del concetto di comunitarismo e delle cosiddette teorie comunitarie vedi: S. Veca, *La filosofia politica*, Laterza, Roma-Bari 1998, p. 92.

⁴³¹ A. A. Bello, P. Cheneaux (a c. di), *Edith Stein e il nazismo*, cit., p. 71.

⁴³² E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 203.

⁴³³ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 159.

⁴³⁴ S. Veca, *La filosofia politica*, cit., p. 93.

⁴³⁵ *Ibidem*.

La sua individualità, pertanto, viene a costituirsi sulla base dell'intersezione dei diversi tipi o forme sociali, innate e/o ereditate, che egli assume dalla sua nascita e per tutto il corso della sua esistenza.

La comunità, qualsiasi essa sia, possiede una struttura vitale autonoma e una connessione organica che – sottolinea la Ales Bello – «può essere compresa solo ricorrendo al parallelismo con la costituzione del singolo»⁴³⁶. Il carattere della comunità è determinato dall'attaccamento che i suoi membri dimostrano con le loro prese di posizione, positive e negative, nei suoi riguardi. Esso «è dipendente sia dalla particolarità individuale dei suoi membri, sia dalla sua struttura tipica»⁴³⁷. Tuttavia, non è solo la comunità ad essere condizionata o determinata dal singolo. Tra individuo e comunità, osserva la Stein, esiste una 'dipendenza reciproca'. Anche «l'individuo è condizionato nel suo carattere dalla comunità, in quanto rappresentante di un tipo in un senso del tutto nuovo, comprensibile soltanto a partire dalla vita comunitaria»⁴³⁸.

Allo stesso modo della famiglia e della razza, anche il popolo costituisce una 'comunità'. Esso rappresenta la dimensione spirituale della comunità; possiede una personalità sovraindividuale e, in quanto tale, ha «una vita che si distingue dalla vita del singolo che vi appartiene. Gli individui che lo formano nasceranno e moriranno senza che, con questo, il popolo nasca e muoia»⁴³⁹.

La volontà che un popolo esprime non è già l'esito di un contratto sociale⁴⁴⁰ tra le parti (Hobbes, Rousseau, Rawls), né tantomeno è legata a fini pragmatico-utilitaristici, essa, semmai, discende dalla coscienza di appartenenza dei suoi membri.

Attraverso quali meccanismi si manifesta questa coscienza di appartenenza nel singolo? Come avviene questo incontro tra un Io e un Noi, tra il singolo e il popolo? Secondo la Stein, la condizione di appartenenza non è comune a tutti. Far parte di un popolo non significa necessariamente percepirsi come suo membro. L'appartenenza è legata ad una «partecipazione cosciente alla vita del popolo»⁴⁴¹ da parte dei suoi singoli membri. «[...] vi è appartenenza – avverte la Stein – nella misura in cui esistono canali che consentono comunicazione e influssi. Ed esiste la possibilità che anche la coscienza dell'appartenenza si risvegli». L'appartenenza del singolo ad un popolo è determinata, sulla base degli influssi ambientali e dell'educazione autoconservativa⁴⁴² che ogni suo membro riceve sin dalla nascita. Essa costituisce una sorta di 'patrimonio innato', sottolinea la Stein, che garantisce una certa fedeltà ad un 'tipo di popolo'. Essere portatore di un certo 'carattere popolare' o «essere formato dalla comunità di popolo in un tipo» non è però sufficiente, aggiunge la filosofa. Ogni soggetto può vivere lontano dal suo popolo o farne parte e non esserne cosciente. Vivere coscientemente come membro di un popolo significa «svolgere, nella vita del popolo [stesso], una

⁴³⁶ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 18.

⁴³⁷ Ivi, p. 280.

⁴³⁸ *Ibidem*.

⁴³⁹ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 200.

⁴⁴⁰ Sulla teoria contrattualistica vedi: S. Veca, *La filosofia politica*, cit., pp. 48-68.

⁴⁴¹ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 208.

⁴⁴² Ivi, p. 201.

delle sue funzioni vitali, contribuendo mediante il proprio lavoro al mantenimento e all'incremento del [suo] benessere»⁴⁴³.

Per il singolo l'appartenenza ad un popolo e la percezione di se stesso come parte di un noi è legata, inoltre, all'esperienza e ad una conoscenza della storia del suo popolo. Il che non è assimilabile ad un insegnamento asettico e impersonale della storia. Per potersi identificare con un noi e con una coscienza storica⁴⁴⁴, il singolo – avverte la Stein – ha bisogno non già di ascoltare la storia da un altro, ma di viverla in prima persona, di sentirsi responsabile della vita del suo popolo, di avere consapevolezza del significato che le sue azioni hanno, o potrebbero avere per gli altri⁴⁴⁵.

La responsabilità e la compartecipazione del singolo al vissuto dell'altro, di un popolo, di una comunità o di uno Stato, può avvenire solo – precisa la Stein - «sulla base dell'afferramento di tali vissuti»⁴⁴⁶ e di una finalizzazione libera del suo agire ad uno scopo comune che appartiene non più al flusso di vissuto individuale ma sovraindividuale, o della comunità. Quest'ultimo, sottolinea la Stein, altro non è che un'unità costituita dai vissuti esperienziali di una molteplicità di «io individuali che appartengono alla comunità»⁴⁴⁷. Tali vissuti da singoli si fanno vissuto sovraindividuale grazie ad una connessione motivazionale e ad un 'pensare insieme' che avviene attraverso una condivisione dei rispettivi vissuti e una comprensione reciproca del senso che ciascun vissuto ha significato nel pensiero di ciascun membro della comunità. «Nel vivere della comunità, avverte la Stein, si apre un mondo dotato di senso»⁴⁴⁸ nel quale è possibile riconoscere il singolo iscritto in una sfera motivazionale agganciata agli altri e al mondo.

Da quanto detto finora risulta evidente che la persona dipinta dalla Stein nella sua sfera motivazionale comunitaria è ben distante da quello che M. Sandel ha definito il «soggetto disincarnato»⁴⁴⁹, tutto ripiegato su se stesso e astratto dal vincolo comunitario e da un'idea di bene comune di Rawls, proteso egoisticamente a tutelare nient'altro fuorché i suoi scopi.

Attraverso il flusso di vissuti comunitario il soggetto animato della Stein «dà luogo alla *valorazione*, ossia al conferimento di senso al mondo e agli altri»⁴⁵⁰.

Da questo processo di valorizzazione si determinano i valori che altro non sono per la Stein se non una «sintesi tra i valori a cui il singolo dà forma nel contatto con gli altri in un determinato mondo circostante, e i valori che "prendono corpo" nel vivere comunitario»⁴⁵¹.

Così come la persona, anche la comunità possiede una forza vitale che ne costituisce la dimensione psichica.

⁴⁴³ Ivi, p. 205.

⁴⁴⁴ Cfr. R. Pagano, *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 43-49.

⁴⁴⁵ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 211.

⁴⁴⁶ Ivi, p. 209.

⁴⁴⁷ Ivi, p. 163.

⁴⁴⁸ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 218.

⁴⁴⁹ S. Veca, *La filosofia politica*, cit., p. 94.

⁴⁵⁰ N. Ghigi, *I gradi della costituzione dell'essere nel percorso filosofico di Edith Stein*, in M. Shahid, F. Alfieri (a c. di), *Il percorso intellettuale di E. Stein*, cit., p. 63.

⁴⁵¹ Ivi, p. 64.

Ciascun individuo contribuisce ad accrescere la forza vitale della comunità di cui fa parte in misura della forza psichica e spirituale che sprigiona nella interazione con gli altri. Quando la natura di questo rapporto reciproco è positivo – fondato, cioè, su valori positivi quali l'amore, la disponibilità nei confronti dell'altro, la solidarietà, la libertà, la democrazia, e via dicendo - tra le due entità si genera la comunità come 'unità di tipo personale'⁴⁵².

Tra le comunità portatrici di una precipua personalità è lo Stato. Esso – osserva la Ales Bello – «in quanto un'entità giuridicamente configurata, ha sue caratteristiche precise, ma non è un'entità onniglobante assoluta, che divora i suoi membri e ne determina la vita etica e religiosa»⁴⁵³ come aveva inteso Hegel⁴⁵⁴. D'altra parte, precisa la Stein - esso non è neppure il semplice «risultato di un atto volontario»⁴⁵⁵ come stabilito dalla teoria contrattualistica, né tantomeno può essere considerato «il semplice prodotto di atti legislativi [...], ma è legato allo sviluppo della comunità che lo precede»⁴⁵⁶, nonché alle forme di educazione, alle tradizioni e ai costumi che regolano la vita dei suoi membri e garantiscono l'esercizio della sua sovranità.

Esiste, secondo la Stein, un parallelo fondamentale tra la personalità giuridica dello Stato e quella della persona e, più precisamente, tra la sovranità dello Stato e la libertà della persona. Così come la persona non può prescindere da quella libertà che la governa, anche lo Stato non può essere privato di quella sovranità che ne costituisce la sua stessa condizione di esistenza.

A garantire la sovranità dello Stato, dunque, la sua esistenza è la persona che rappresenta il suo organo vitale per eccellenza. Quest'ultima è necessaria allo Stato «per farsi percepire e [...] per essere percepito e posto in essere»⁴⁵⁷.

Ora, dopo aver chiarito che tra la persona e lo Stato esiste una stretta relazione, cerchiamo di capire, nelle linee essenziali, di quali contenuti si caratterizza.

La persona potremmo dire che si rapporta allo Stato a un duplice livello: da un lato è soggetto autonomo che agisce in nome della libertà che lo contraddistingue, dall'altro è un 'organo' dello Stato che agisce in suo nome⁴⁵⁸.

Il riconoscimento del potere dello Stato da parte dei suoi membri non è imposto dall'alto, ma è l'esito di un atto volontario. Lo Stato – avverte la Stein – non ha bisogno di assorbire o inglobare l'individuo nella sua esistenza personale. «Esso lascia ai suoi sostenitori il più ampio spazio per la loro vita individuale [...] ed esige soltanto di avere nella loro esistenza il primo posto»⁴⁵⁹.

Si è in presenza di democrazia allorché tutti i membri di una comunità statale si riconoscono come suoi cittadini e si fanno sostenitori, con le proprie azioni, della vita dello Stato⁴⁶⁰. A siffatto riconoscimento lo Stato può contribuire

⁴⁵² E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 19.

⁴⁵³ E. Stein, *Una ricerca sullo Stato*, Presentazione di Angela Ales Bello, cit., p. 14.

⁴⁵⁴ Cfr. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, tr. it. di G. Marini, Laterza, Roma-Bari 1996.

⁴⁵⁵ E. Stein, *Una ricerca sullo Stato*, cit., p. 106.

⁴⁵⁶ *Ibidem*.

⁴⁵⁷ *Ivi*, p. 55.

⁴⁵⁸ *Ibidem*.

⁴⁵⁹ *Ivi*, p. 44.

⁴⁶⁰ *Ivi*, p. 45.

promuovendo un'opera educativa volta a forgiare il comportamento delle persone, suoi membri, incanalandolo «in una determinata direzione – di modo da – [...] ottenere artificiosamente un certo tipo d'uomo»⁴⁶¹.

È questo un passaggio determinante ai fini del nostro discorso che - lo ricordiamo - è volto essenzialmente a stabilire quali sono i principi su cui si fonda la formazione etico-politica della persona/*civis* per Edith Stein.

A tale aspetto dedicheremo l'ultima sezione di questo contributo, soffermandoci, in particolare, nella prima parte, su un'educazione intesa, alla maniera steiniana, come sviluppo armonico del soggetto - realizzabile a partire da un processo mediato tra il sé e gli altri, tra l'individuo, la comunità e lo Stato - e, nella seconda e ultima parte, su quelle condizioni pedagogiche che possono soddisfare la fondazione di una società democraticamente orientata nei suoi valori e nelle sue prassi.

La persona, soggetto e oggetto di un'educazione etico-politica

Nel parlare dello Stato abbiamo visto che *condicio sine qua non* per la sua autoconservazione⁴⁶² è che esso abbia come suo fondamento una comunità di popolo portatrice di valori, quali la libertà, la cultura, la giustizia e la solidarietà volti a garantirgli l'esercizio della sua sovranità difendendolo, a un tempo, da possibili tendenze disgregatrici.

Contrariamente ad Hegel, la Stein, ritiene che lo Stato «non produce [...] valore, ma contribuisce a realizzarlo»⁴⁶³. Esso – avverte la filosofa - è un «soggetto di diritto»⁴⁶⁴ al quale può appartenere solo una eticità derivata dai valori personali dei membri che appartengono alla comunità, dalle loro qualità spirituali, 'prese di posizione emotive', dai loro comportamenti, sentimenti e atti liberi. Non essendo portatore di valori, ad esso spetta, tuttavia, l'onere di realizzarli o di «collaborare alla [loro] realizzazione»⁴⁶⁵. In che modo? Facendosi promotore di uno sviluppo della personalità dei singoli «o attraverso le istituzioni che esso crea, oppure anche eventualmente lasciando liberi alcuni ambiti dal controllo statale e affidandosi all'iniziativa degli individui o delle associazioni private»⁴⁶⁶.

Sarà compito delle istituzioni educative, *in primis* della scuola, promuovere, attraverso la cultura e una formazione di tipo intellettuale, la vita spirituale del soggetto orientandola a valori etici giusti e conformi ad una morale condivisa all'interno della comunità.

Tra le diverse sfere culturali che la scuola ha il compito di veicolare nel soggetto attraverso i piani di studio (o programmi) è l'educazione civica, una disciplina spesso ignorata e marginalizzata. Circa il valore di questo insegnamento la Stein precisa:

«lo Stato è proprio per assicurare la sua esistenza che [...] deve promuovere l'educazione civica, curare, cioè, che nei giovani si formi una mentalità sociale e

⁴⁶¹ Ivi, p. 110.

⁴⁶² Ivi, p. 153.

⁴⁶³ Ivi, p. 141.

⁴⁶⁴ Ivi, p. 151.

⁴⁶⁵ Ivi, p. 153.

⁴⁶⁶ *Ibidem*.

civile, che i cittadini riconoscano i diritti dello Stato, e riconoscano perciò i loro doveri nei suoi confronti e siano pronti ad adempierli»⁴⁶⁷.

Cerchiamo ora di entrare più nello specifico e di capire quali sono gli elementi di cui si caratterizza l'insegnamento dell'educazione civica per la Stein.

Esso ha a che fare con un esercizio virtuoso della libertà personale. La persona – osserva la Stein - nasce libera, ma per usare in senso positivo siffatta libertà necessita di una motivazione etica.

Sarà compito dello Stato e, in particolare della scuola, «intervenire motivatamente nella vita etica [...]»⁴⁶⁸ della persona, formarla nel carattere e nella volontà. Essa dovrà essere educata a riconoscere i propri e gli altrui bisogni e a fondare il proprio agire su motivazioni che abbiano valore non solo per sé, ma per l'intera comunità e per lo Stato.

Al fine di favorire nell'educando un'apertura verso gli altri e una condivisione delle proprie con le altrui motivazioni, l'insegnante dovrà adoperarsi affinché l'educando stabilisca un maggiore «contatto [...] con la vita pubblica»⁴⁶⁹ e con i problemi e i dolori della comunità. Immedesimandosi con la vita del suo popolo e della sua nazione, lo scolaro, lungi dal rinchiudersi in sentimenti quali, l'indifferenza, l'egoismo, l'avarizia e la non curanza, dovrà imparare a riconoscersi come parte di un tutto, un esistente tra gli esistenti, «membro *partecipe alle responsabilità* del tutto»⁴⁷⁰ e «*ai dolori* di un grande corpo, che è il popolo»⁴⁷¹.

Il senso civico, la responsabilità e l'impegno sono solo alcuni degli aspetti di una educazione «plurilaterale ed equilibrata»⁴⁷² che, nella visione steiniana, deve svilupparsi secondo il noto ideale greco dell'equilibrio e dell'armonia fra anima e corpo.

Facendo sua la tesi dell'*analogia entis* di san Tommaso, la Stein muove dal presupposto che l'animo umano è in germe l'immagine di Dio, a sua volta, tensione innata e fine a cui deve tendere l'azione educativa, qualsiasi essa sia. Il concetto di fine sta qui per motivazione religiosa. Essa costituisce lo sfondo spirituale da cui ha origine e a cui tende ogni processo educativo.

Il principio di qualsiasi educazione, anche quella etico-politica per la filosofa risiede in una formazione dell'animo umano (*Gemütsbildung*) da parte dell'educatore secondo i principi e i valori indicati dalla morale cristiana.

Per poter trasferire un concetto di responsabilità sociale nell'educando e motivarlo ad un impegno civico, l'insegnante dovrà farsi testimone, in prima persona, di siffatto valore e di una prassi etico-politica virtuosa.

Ricalcando la visione gentiliana dell'istruzione, la Stein considera l'insegnante e l'alunno un tutt'uno inscindibili. Il maestro altro non è se non un mediatore che imprime con l'atto educativo sull'alunno una forma voluta da Dio. Per influire sull'educando, l'educatore si serve di alcuni mezzi, primo fra tutti la relazione educativa e poi l'esempio e la testimonianza.

⁴⁶⁷ E. Stein, *La donna: il suo compito secondo la natura e la grazia*, cit., p. 232.

⁴⁶⁸ E. Stein, *Una ricerca sullo Stato*, cit., p. 156.

⁴⁶⁹ E. Stein, *La donna: il suo compito secondo la natura e la grazia*, cit., p. 160.

⁴⁷⁰ Ivi, p. 161.

⁴⁷¹ *Ibidem*.

⁴⁷² Ivi, pp. 12-13.

La relazione educativa è la culla e insieme l'*humus* entro il quale cresce e si sviluppa la persona. «Nella *philia* relazionale, la persona costruisce se stessa e gli altri»⁴⁷³ e impara a gestire cristianamente e con coscienza la propria libertà. Quest'ultima – come abbiamo visto – è un valore connaturato al soggetto, al cui esercizio positivo e cristiano, tuttavia, egli deve essere educato per poter agire nella prospettiva di un bene universale.

L'educazione alla libertà, dirà qualche decennio dopo Catalfamo, è educazione sociale e religiosa. Attraverso essa il soggetto impara ad essere autonomo nelle scelte, ad assumersi le proprie responsabilità e ad agire secondo i principi cristiani della giustizia sociale, dell'uguaglianza, a loro volta «legati da un collante, la *Charitas*»⁴⁷⁴.

Siffatti principi cristiani costituiscono, per la Stein, il fondamento di un'educazione sociale della persona umana, ispirata al volere più che al potere, all'essere più che all'avere, al dare più che al ricevere, al fare più che al teorizzare.

L'educazione steiniana, qui appena tratteggiata, ci ha consentito di riconoscere una dimensione della persona libera sì, da condizionamenti, ma altrettanto vincolata alla responsabilità civile e politica.

La persona per E. Stein è anteposta allo Stato, è portatrice di valori democratici, di convivenza civile e di responsabilità civica. Attraverso l'educazione, essa, da individuo singolo si fa cittadino, nucleo essenziale di una comunità di popolo e di uno Stato, che opera e agisce per il bene comune.

La scuola secondo la lezione di E. Stein è comunità educante chiamata a svolgere una funzione centrale nella società: contribuire, attraverso un insegnamento di educazione civica, veicolato dalle discipline e inteso perlopiù come testimonianza, a formare la persona, secondo una morale cristiana, a promuoverla sia interiormente che a livello esteriore, a renderla soggetto politico, fondatore della comunità in cui vive e dello Stato.

In essa, alla maniera ricoeriana e froebeliana la persona – come abbiamo visto – è, a un tempo, soggetto e oggetto di un'educazione democratica, un essere e un dover essere, potenza e atto, valore in sé, *habitus* innato, *ethos* vocazionale e tensione verso la perfezione e l'umanizzazione.

Lungo questo cammino di formazione verso la perfezione e l'autorealizzazione personale l'allievo va accompagnato affinché impari a riconoscersi non già come 'una monade chiusa in se stessa', bensì come un'unità di senso⁴⁷⁵ che si realizza nella società e nella storia, a partire da un orizzonte di vissuti comunitari e da una sfera motivazionale legata al mondo, agli altri e a un'etica fondata sulla carità, la solidarietà, il senso dell'appartenenza, della corresponsabilità.

⁴⁷³ C. Nanni, *Ripensare la persona nell'era della globalizzazione*, in AA.VV., *Persona e educazione*, cit., p. 261.

⁴⁷⁴ R. Pagano, *Il personalismo di Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsi alla speranza*, La Scuola, Brescia 2004, p. 179.

⁴⁷⁵ Cfr. E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 218.

Per una lezione di cittadinanza: la proposta di *Charta 77*

Roberta Sofi

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del lavoro*
Università di Bergamo

Abstract:

In this paper we reflect on relationship between the education of the person and the Constitution analysing the latest Italian pedagogical paradigm 'Citizenship and Constitution', the particular experience of Charter 77 and the ethic lesson of its spokesman Vaclav Havel.

The main purpose that this essay tries to obtain is to support the proposal of an active citizenship, the practice of democracy and the need of a responsible participation, carried out by the exercise of own rights and duties. In Havel's view the importance of a person in the process of 'becoming citizen' is a daily action, and his private story will make us consider the role of critical consciousness supporting those moral values included in the Constitution to build our personal identity as citizens.

In un momento importante della recente storia d'Italia, che celebra proprio quest'anno l'anniversario dei centocinquant'anni dalla sua unità, è opportuno interrogarsi sulla questione della cittadinanza riflettendo sulla relazione che lega lo studio della costituzione all'educazione della persona. In questa direzione la legislazione scolastica ha promosso nell'arco di cinquant'anni quattro diversi paradigmi dedicati all'educazione del cittadino e, inserendo lo studio della Costituzione a scuola, ha tentato di fornire delle risposte adeguate alle sue sfide⁴⁷⁶. La necessità di istituire percorsi e prassi miranti all'educazione della persona attraverso lo studio dei principi costituzionali pone la questione della consapevolezza di una problematica che non chiama in causa solo aspetti cognitivi o curricolari. Il susseguirsi di diverse fasi normative dell'educazione del cittadino, oltre ad una difficoltà oggettiva di radicamento della disciplina, attesta la presenza di un'attitudine civico-politica non adeguatamente formata, unita ad una generale denutrizione di tipo etico, culturale e sociale che caratterizza le giovani generazioni. Certi che lo studio dei diritti e dei doveri che ispirano il dettato costituzionale siano condizioni imprescindibili ma forse non sufficienti per la costruzione dell'identità personale degli studenti, in questo articolo

⁴⁷⁶ Dal 1958 al 2008 il Ministero della Pubblica Istruzione ha varato numerose norme sull'introduzione dell'insegnamento della cittadinanza che, a seconda delle epoche, ha assunto diversi nomi. Ricordiamo il D.P.R. 585/1958 che istituisce l'insegnamento 'Educazione civica'; i Programmi per la scuola elementare del 1985, che introducevano la 'Convivenza democratica' e dovevano fungere da canovaccio paradigmatico per le scuole di ogni ordine e grado; l'art. 2 della Legge delega 53/2003 che presenta l'educazione alla 'Convivenza civile', le cui linee guida e sono specificate nel D.lgs. 19 febbraio 2004, n. 59 noto come *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* fino ad arrivare all'ultima L. 169/08 che chiama la nuova disciplina 'Cittadinanza e Costituzione'.

intendiamo offrire una lettura etica della cittadinanza mediata dalla testimonianza civica e filosofica di Vaclav Havel, recentemente scomparso. In particolare, partendo da un breve excursus storico sulle modalità di insegnamento del testo costituzionale a scuola dal 1958 fino ai nostri giorni, ci soffermiamo a focalizzare 'Cittadinanza e Costituzione', ultimo modello pedagogico assunto dal legislatore varato con la l. 169/08 e considereremo Havel quale interlocutore illuminante per donare spessore alla tematica trattata. Nella relazione che lega la cittadinanza e la costituzione si cela infatti la necessità di ripensare la costruzione di una soggettività personale che non si limiti alla mera interiorizzazione dei principi e delle norme che danno corpo al testo costituzionale ma che recuperi l'importanza della persona nell'esercizio della cittadinanza. Si tratta cioè di attivare quella coscienza critica capace di individuare nel dettato costituzionale quei valori che realizzano l'essere personale del cittadino. In questa direzione Havel, drammaturgo diventato presidente della Cecoslovacchia, promotore di *Charta 77* per la difesa dei diritti umani e ispiratore della non violenta Rivoluzione di Velluto che porta alla caduta del regime totalitario instaurato dal comunismo, ha offerto un esempio concreto di 'cittadinanza attiva' indicando un possibile percorso di costruzione dell'identità personale in relazione ad un confronto non formale ma sostanziale con la costituzione. Grazie alla sua straordinaria vicenda, cercheremo di mettere in luce la completezza di senso che la nozione di cittadinanza acquista in relazione alla sua valenza pratica, ovvero alla sua dimensione 'attiva' e responsabile che si realizza nell'esercizio, e non solo teorica formale, di diritti inviolabili e nel rispetto di doveri inderogabili della società di appartenenza ad ogni livello nella vita quotidiana, nello studio e nel mondo del lavoro.

Lo studio della costituzione a scuola

L'esistenza di «un rapporto sinergico tra persona e struttura sociale, che può essere influenzato da numerosi fattori, tra cui l'educazione»⁴⁷⁷ si appella primariamente alla scuola, istituzione per eccellenza deputata alla trasmissione culturale e valoriale di tale rapporto, per l'educazione dei cittadini di domani.

Seguendo l'invito del presidente Napolitano secondo il quale «la Costituzione va letta, va studiata e va praticata, prendendo le mosse dai principi fondamentali che costituiscono la sua ragione d'essere», risulta chiaro che l'educazione della persona dovrà innanzi tutto concentrarsi sull'acquisizione consapevole del portato costituzionale, essendo la cultura e i valori iscritti nella Costituzione stessa. In che modo la scuola si fa autentico veicolo della trasmissione e attuazione dei principi costituzionali che devono far parte del bagaglio culturale e operativo di ogni cittadino? Esaminiamo brevemente l'evoluzione storica dell'approccio allo studio della costituzione a scuola attraverso i diversi paradigmi pedagogici che l'hanno proposta per evidenziare sia gli aspetti strettamente disciplinari sia il panorama lessicale che definisce la cittadinanza. L'istituzione dell'«Educazione Civica» nella scuola secondaria inferiore e superiore con il DPR 585/58, pur riconoscendo la necessaria presenza di tale disciplina in ogni insegnamento didattico, designa il docente

⁴⁷⁷ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2004, p. 55.

della disciplina storica quale responsabile della trasmissione dei contenuti costituzionali, perché la storia risulta 'concentrica' al nuovo insegnamento. Entrambe le discipline condividono infatti il medesimo nucleo costitutivo e cioè pongono al centro l'interesse antropologico per la relazione tra gli uomini, i cui risvolti teorici si esplicitano nella convivenza civile. Inoltre la scelta di qualificare l'educazione con il suo risvolto sociale e pubblico sintetizza l'apertura della scuola alla *civitas*, la proiezione degli aspetti didattici di una disciplina ('educazione') all'esteriorità delle pratiche sociali, giuridiche e politiche del paese ('civica'), «verso cioè i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta»⁴⁷⁸. Secondo il testo di legge la peculiarità dell'educazione civica consiste nella trasmissione dei principi costituzionali che rappresentano la nostra esperienza storica attuale e attraverso i quali è possibile rintracciare quei valori morali che devono animare la convivenza civile⁴⁷⁹. Nella sua ultima parte il provvedimento propone un vero e proprio programma da seguire rispetto all'acquisizione dei principi costituzionali in base ai cicli scolastici e alle fasce di età⁴⁸⁰. Il DPR prevede che all'educazione civica siano dedicate due ore mensili nell'ambito del monte ore della storia e la sua valutazione integra di fatto il voto di storia. Nel 1985 viene varato il paradigma della 'Convivenza democratica' con il DPR 104/85, valido solo per la scuola elementare ma con l'ambizione di tracciare un quadro di riferimento epistemologico efficace per le scuole di ogni ordine e grado. L'appello alla 'convivenza democratica' suggerisce l'intento di educare gli studenti del primo ciclo a una visione pluralistica e aperta della società, ispirandosi soprattutto all'art. 3 della Costituzione secondo il quale «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali». In questo caso lo studio della costituzione verte sul contatto con il mondo civile e sulla consapevolezza dei valori che la ispirano attraverso quel concreto esercizio di vita democratica attuabile nella convivenza a scuola⁴⁸¹. In altri termini la convivenza democratica presuppone l'educazione all'interiorizzazione di norme e valori per imparare a con-vivere, nel responsabile esercizio dei diritti e dei doveri di cui ciascuno è titolare. Arrivando ai nostri giorni l'art. 2 della legge delega 53/03 introduce la 'Educazione alla convivenza civile', disciplina caratterizzata da un percorso educativo che, partendo dalla scuola dell'infanzia e passando per il primo e per il secondo ciclo di istruzione, intende realizzare quel profilo educativo, culturale e professionale che descrive

⁴⁷⁸ Il DPR 595/58 riserva un posto privilegiato anche alla filosofia, al diritto e all'economia aventi «tematica civica ricchissima e diretta».

⁴⁷⁹ Il DPR 585/58 indica il «costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza».

⁴⁸⁰ Se nella scuola secondaria inferiore si indica l'insegnamento dei lineamenti della Costituzione, nel secondo ciclo si prevedono degli approfondimenti rispetto ai diritti e doveri del cittadino, allo studio della rappresentanza politica e delle elezioni, all'ordinamento dello stato italiano, agli ordini costituzionali, ecc., DPR 595/58.

⁴⁸¹ La convivenza democratica si realizza «attraverso il contatto con il mondo civile e la presa di coscienza dei valori sui quali si fonda la Costituzione, l'offerta di conoscenza di problemi e di metodologie per la valutazione critica dei fatti, nonché attraverso un concreto esercizio di vita democratica nella scuola», DPR 104/85.

un cittadino lavoratore partecipante attivo «all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»⁴⁸². Il nuovo paradigma pedagogico, sintetizzando la valenza semantica della *Educazione civica* e della *Convivenza Democratica* promuove l'educazione alla convivenza civile intesa come interazione della persona a livello sociale, politico, economico e culturale attraverso la sua piena realizzazione fisica e spirituale. Essa prevede «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» mediante un percorso educativo globale che porta al conseguimento di obiettivi di apprendimento inerenti, non solo all'area della cittadinanza, ma anche alle aree del comportamento stradale, del rispetto nei confronti dell'ambiente, della salvaguardia della propria e dell'altrui salute, della condotta alimentare e della relazione socio-affettiva. Le indicazioni inerenti all'educazione alla convivenza civile vengono fornite dal D.lgs. 59/2004 noto come 'Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati'⁴⁸³. Secondo tale orientamento l'educazione alla convivenza civile si traduce per la scuola dell'infanzia nella relazione rispettosa dell'altro e dell'ambiente circostante e nella valorizzazione del lavoro attraverso la comprensione delle regole della convivenza sociale. Per il primo e il secondo ciclo di istruzione l'intervento educativo alla convivenza civile è strutturato su due assi: uno oggettivo-istituzionale, comprendente l'educazione alla cittadinanza, l'educazione stradale e l'educazione ambientale, e uno soggettivo-esistenziale, comprendente le educazioni alla salute e all'alimentazione e all'affettività. La struttura olistica di questa disciplina rispecchia la complessità della vita sociale che coinvolge non solo l'assetto politico-giuridico, bensì la volontà e la consapevolezza dei cittadini che lo costituiscono. È necessario precisare che la legge delega 53/03 e le indicazioni nazionali sono state accolte dalle amministrazioni periferiche solo con funzione orientativa e nella scuola secondaria di secondo grado, la riforma non è mai entrata in vigore, con la conseguenza che nei diversi ordini di scuola vigevano normative differenti in tema di educazione del cittadino. L'ultimo modello pedagogico scaturito dalla legge 169/08, che sarà oggetto di trattazione del successivo paragrafo, mette in luce fin dalla sua denominazione 'Cittadinanza e Costituzione' il nesso che sussiste tra la carta costituzionale e l'educazione della persona. La nuova disciplina sperimentata per la prima volta lo scorso anno scolastico solo in alcune scuole e entrata a pieno regime solo quest'anno, interessa l'intero ciclo dell'istruzione e prevede un monte annuale di trentatré ore che saranno affidate ai docenti di storia o di geografia, diritto ed economia. 'Cittadinanza e Costituzione' si presenta come specialistica rispetto alle elaborazioni precedenti ma allo stesso tempo esalta l'intreccio di una dimensione 'integrata' e 'trasversale' che non prevede un unico docente incaricato della sua trasmissione:

Questo insegnamento si articola in una dimensione specifica integrata alle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale e in una dimensione

⁴⁸² Art. 3, c. 2, *Cost.*

⁴⁸³ Le indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati sono rivolte solo al primo ciclo di istruzione.

educativa che attraversa e interconnette l'intero processo di insegnamento/apprendimento.

In particolare il suo insegnamento si colloca nel campo di esperienza 'il sé e l'altro' della scuola dell'infanzia; nell'ambito dell'area 'storico-geografica' della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado; nell'ambito delle aree 'storico-geografica' e 'storico-sociale' della scuola secondaria di secondo grado. Inoltre, laddove sono previste discipline giuridico-economiche 'Cittadinanza e Costituzione' è affidata ai docenti di diritto ed economia. Tale insegnamento rientra nel monte ore complessivo delle aree e delle discipline indicate e la sua valutazione viene espressa nel voto delle discipline delle aree storico-geografica e storico-sociale di cui è parte integrante. Dal punto di vista metodologico, l'attuazione dell'art.1 della l.169/08 avvenuto nel 2010 fornisce solo alcune 'suggestioni metodologiche' coerenti con l'autonomia scolastica senza ulteriori indicazioni di indirizzo. 'Cittadinanza e Costituzione' influisce inoltre nella definizione del voto di condotta per le ricadute che determina sul piano del comportamento civico-sociale espresso a scuola.

L'insegnamento della Costituzione e la formazione di una cultura civica a scuola per l'educazione della persona, pur costituendo il denominatore comune di tutti i paradigmi presentati, ha incontrato molte difficoltà oggettive nella sua attuazione concreta. Lo sforzo di promuovere a più riprese l'educazione della cittadinanza ha evidenziato la consapevolezza della complessità e della polivalenza di una tematica che fatica a prestarsi ad una 'curricolazione' disciplinare determinata e definitiva. L'aspetto tecnico-formale della disciplinarietà degli apprendimenti e della programmazione didattica dei 'saperi' di cittadinanza ha suscitato infatti numerosi dibattiti circa la chiarezza normativa e metodologica. La tradizionale trasversalità della disciplina, che spesso ha legittimato il suo isolamento rispetto alla maggiore autonomia delle altre, la discrezionalità dei docenti coinvolti, nel rispetto dell'autonomia progettuale e metodologica, la natura particolare e subordinata di ogni educazione alla cittadinanza rispetto alle diverse discipline che di volta in volta definiscono il suo ambito e infine la natura orientativa e poco direttiva delle leggi che l'hanno disciplinata e che hanno lasciato molta libertà d'azione agli attori coinvolti sono solo alcuni motivi che hanno proposto un suo ripensamento nel corso degli anni. Per comprendere meglio l'ultima evoluzione di tale insegnamento esaminiamo di seguito i contenuti di 'Cittadinanza e Costituzione'.

'Cittadinanza e Costituzione'

La legge 169/08 presenta la sua diversità dalle norme precedenti innanzi tutto nella sua denominazione: 'Cittadinanza e Costituzione'. È interessante notare come in questo caso non venga usato il termine 'educazione' e, ad una prima lettura, sembrerebbe che il nuovo insegnamento miri a coprire esclusivamente l'ambito giuridico della cittadinanza, legato allo *status* del cittadino rispetto a una serie di obblighi e garanzie, doveri e diritti, vincoli e opportunità stabiliti dal testo costituzionale. Come ha sottolineato Luciano Corradini, la ridefinizione terminologica di questa disciplina non va letta nella direzione di un omaggio

formale alla Costituzione in ricorrenza del suo sessantesimo anniversario, bensì vuole rappresentare una concreta «occasione per ripensare la scuola alla luce del patto di convivenza che le diverse ‘famiglie culturali’ uscite dalla dittatura e dalla guerra hanno steso come condizione per non ricadere nella barbarie»⁴⁸⁴. In questo senso l'educazione, anche se non compare immediatamente nel titolo della nuova disciplina, rappresenta il sostrato magmatico che lega le conquiste democratiche, storiche e culturali siglate dalla nostra costituzione. In altri termini l'educazione alla ‘Cittadinanza e Costituzione’ non va intesa come un *surplus* che si aggiunge alla vita scolastica ma è la stessa vita scolastica che deve essere pensata come un laboratorio di convivenza civica. Tra i contenuti del nuovo insegnamento rispetto al ruolo dell'educazione leggiamo infatti che la scuola dev'essere concepita come una ‘palestra di democrazia’ atta a favorire la crescita globale della persona che, partendo da un'interiorizzazione dei valori appresi, si concretizzi nella responsabilità della partecipazione e costruzione della vita sociale.

L'esercizio della democrazia, infatti, è un diritto-dovere che va appreso e praticato giorno per giorno fin dalla più giovane età. La scuola è la palestra ideale di questa pratica, quando sviluppa nella persona che apprende la consapevolezza dei propri percorsi formativi e favorisce e sostiene un processo relazionale finalizzato alla crescita globale, nella convinzione che le ragazze e i ragazzi, attraverso l'assunzione di responsabilità partecipative, si educino al confronto ed imparino le regole fondamentali del vivere sociale⁴⁸⁵.

Seguendo i contenuti della nostra costituzione scopriamo che i diritti civili, politici e sociali assegnano al cittadino la possibilità e la capacità di *poter essere e poter fare* il cittadino, di intervenire sulle decisioni, di prendersi cura della comunità⁴⁸⁶. Esaminando i contenuti di ‘Cittadinanza e Costituzione’, si scorge la peculiarità che qualifica l'esperienza scolastica e concorre a far maturare le potenzialità educative di ogni studente, traducendole efficacemente in competenze nell'ambito di una democrazia partecipativa, agita all'insegna dei valori indicati nella Costituzione, della legalità e dell'etica della responsabilità. Ma come si esercita effettivamente e concretamente la cittadinanza? Quali conoscenze, abilità e competenze deve acquisire uno studente per sentirsi e per ‘fare’ il cittadino?⁴⁸⁷. Quale sapere e quale ‘saper fare’ veicola ‘Cittadinanza e Costituzione’? Nelle indicazioni didattiche contenute nella l. 169/08 si afferma

⁴⁸⁴ L. Corradini, *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli 2009.

⁴⁸⁵ L. 169/08.

⁴⁸⁶ I criteri che definiscono la cittadinanza possono realizzare il legame tra popolo e costituzione: «e dalle stesse modalità in base alle quali definiamo “chi siamo” possiamo desumere “che cosa vogliamo essere” e “a che scopo, su quali basi politiche” stiamo insieme», V. E. Parsi, *Cittadinanza e identità costituzionale europea*, Il Mulino, Bologna 2001, cit. p.15.

⁴⁸⁷ «La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile, grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica», ICCS *l'International Civic and Citizenship Education Study*. Per i riferimenti normativi rimandiamo alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio ‘Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente’ (2006/962/CE) e al Decreto n.139 del 22 Agosto 2007 ‘Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.

che, a seconda dell'ordine della scuola, l'insegnamento debba ruotare su determinati nuclei tematici affinché gli studenti acquisiscano specifiche competenze civiche. Così per la scuola d'infanzia si insisterà sul concetto di 'comunità di vita' attraverso la famiglia e la scuola. A livello della scuola primaria la 'comunità di vita' guadagnerà quella ricchezza semantica che la trasformerà nella convivenza civile e democratica. Tra gli obiettivi di apprendimento vengono segnalati infatti: l' 'autoidentificazione e il senso di appartenenza', 'il riconoscimento dell'altro e della relazione', 'la partecipazione attiva e secondo regole nei contesti familiari, scolastici e gruppalì', che si appellano ai concetti chiave di 'dignità', 'libertà', 'uguaglianza', 'comunità' e 'società'. La scuola secondaria inferiore e superiore si caratterizzeranno invece per l'interiorizzazione dei concetti di 'dignità umana', 'identità e appartenenza', 'alterità e relazione', 'partecipazione', mediati da un sapere prevalentemente tecnico-giuridico legato alla conoscenza di diritti, leggi, revisioni costituzionali, patti regionali, ecc. Inoltre 'Cittadinanza e Costituzione' propone l'educazione della persona alla convivenza civile mediante un preciso iter formativo che prevede:

la conoscenza approfondita dei valori costituzionali attraverso interventi educativi centrati sui temi sopra citati della cittadinanza democratica ed attiva e, di conseguenza, della legalità. Una tale formazione si fonda sull'implementazione di percorsi in grado di produrre una graduale ma solida presa di coscienza dei principi e delle regole che sono alla base della convivenza civile, con modalità differenziate in relazione alle età dei soggetti coinvolti e alle loro competenze culturali e linguistiche.

Solo così, suggerisce il nuovo insegnamento, è possibile «tradurre i principi di cittadinanza, democrazia e legalità in patrimonio culturale dei singoli, in modelli di vita e in comportamenti coerenti». A partire dai valori costituzionali e dalla loro acquisizione bisogna dunque costruire interventi educativi che formino gli studenti alla cittadinanza democratica e attiva e alla legalità. Secondo questa prospettiva sembrerebbe che l'insegnamento/apprendimento proposto da 'Cittadinanza e Costituzione' riduca al solo piano delle conoscenze la dinamica dell'educazione alla cittadinanza. Se da un lato è legittimo occuparsi del sapere e del saper fare appellandosi alla necessaria istruzione degli studenti, è altresì importante ricordare che l'essenza della cittadinanza risiede nella sua dimensione pratica e attiva. È pur vero che la legge 169/08 richiami a più riprese la *dynamis* e la *praxis* della cittadinanza. Per esempio la carta costituzionale viene presentata come una bussola con la quale orientarsi nel mare dei diritti e dei doveri per esercitare attivamente la propria cittadinanza e per individuare quei valori fondamentali che, una volta compresi e metabolizzati, formeranno la persona che agisce bene nel contesto sociale:

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*⁴⁸⁸.

⁴⁸⁸ L. 169/2008, n. 169.

Ma come è possibile innervare efficacemente i comportamenti personali dell'eticità scanditi da tale mappa valoriale? Siamo sicuri che la mera conoscenza delle norme e delle conseguenze che derivano da un'eventuale trasgressione delle stesse sia sufficiente per costruire 'la propria identità personale, locale, nazionale e umana'? L'enfasi posta sugli aspetti puramente nozionistici dell'educazione alla costituzione nell'impianto generale di 'Cittadinanza e Costituzione' potrebbero suggerire un appiattimento di tipo cognitivista che non renderebbe conto della necessità di far maturare ed esercitare sul campo, e dunque a scuola e nella vita, la cittadinanza e la partecipazione alla costruzione democratica. La vicenda di Havel dimostrerà invece la necessità di una 'pratica' concreta di cittadinanza, ottenuta mediante la rivitalizzazione dei contenuti costituzionali e l'impegno costante all'azione per il rispetto dei suoi valori. Tuttavia, l'obiettivo che anima 'Cittadinanza e Costituzione' risulta, almeno negli intenti, di alto profilo nella misura in cui intende raccogliere la sfida dell'affermazione del rispetto della persona, del senso civico, della responsabilità individuale e collettiva, dei valori di libertà, di giustizia, di bene comune che affondano le radici nella nostra Costituzione. In questo senso:

la scuola deve essere intesa quale comunità educante all'interno della quale gli studenti e le studentesse - soggetti centrali dell'educazione e dell'istruzione - hanno l'opportunità di crescere sul piano umano e culturale, e quale istituzione che persegue l'obiettivo di formare cittadini e cittadine solidali e responsabili; aperti alle altre culture e pronti ad esprimere sentimenti, emozioni e attese nel rispetto di se stessi e degli altri; capaci di gestire conflittualità e incertezza e di operare scelte ed assumere decisioni autonome agendo responsabilmente.

L'educazione, attraverso la famiglia, la scuola e la società civile presuppone, riconosce, rispetta e tutela la dignità della persona umana⁴⁸⁹ e la sua esplicazione ed è deputata al compito peculiare di formare il 'cittadino solidale e responsabile'. In altri termini occorre partecipare, impegnarsi in prima persona per costruire una cultura della responsabilità che, attraverso la scuola e partendo 'dalla' costituzione contribuisca a lavorare 'per' la costituzione. È necessario mettersi in gioco attivamente per riconoscersi nei principi ispiratori della costituzione come persone, cittadini e lavoratori, per rafforzare quei diritti, quelle conquiste, quei successi che la animano e per combattere le nuove 'barbarie' che la minacciano. 'Cittadinanza e Costituzione' si propone di instillare nelle nuove generazioni quel 'germe vitale' contenuto nel testo costituzionale e si appella all'ineludibile attività del cittadino che rende possibile l'esistenza stessa della costituzione e grazie al 'sapere' su di essa, vuole e deve proiettarsi verso il proprio futuro senza limitarsi ad essere semplicemente

⁴⁸⁹ «La *dignità della persona umana* non va solo presupposta, ma riconosciuta, rispettata e tutelata, come dice la Carta Europea: il che significa che la persona, nella sua concretezza esistenziale, nonostante il suo valore intrinseco, può anche *non* svilupparsi pienamente, se non viene fatta oggetto di cura, con un impegno attivo di 'rimozione di ostacoli' che chiama in causa non solo la politica e la tecnica, ma prima di tutto l'*educazione*, per opera anzitutto della *famiglia*, poi della *scuola* e della società nelle sue varie articolazioni, fra cui un ruolo sempre più importante acquistano i *mass media*, le *associazioni*, le *chiese*» L. 169/08.

all'interno di una realtà in atto. La consapevolezza e la responsabilità sono i pilastri e i preamboli della partecipazione attiva alla cittadinanza.

Per comprendere come far propri i valori morali indicati dalla costituzione attraverso un 'concreto esercizio di vita democratica nella scuola' e riflettere su come sia possibile educare la persona alla competenza civica torniamo indietro di un trentennio ed esaminiamo, attraverso la particolare vicenda di Havel e di *Charta 77*, come le diverse 'famiglie culturali' del tempo abbiano gestito il rapporto tra costituzione e persona in un'epoca di barbarie totalitarie e quale contributo formativo possa offrire tale testimonianza.

Vaclav Havel e la 'cittadinanza attiva' di *Charta 77*

Vaclav Havel, esponente di spicco della cultura ceca, ex presidente della Cecoslovacchia e attivista nell'affermazione dei diritti fondamentali dell'uomo, denunciava la diseducazione alla convivenza civile causata dalla disinformazione dovuta alla frattura profonda che il regime comunista aveva posto tra la vita e il sistema sociale. Il potere totalizzante dell'ideologia aveva infatti ostacolato la 'conservazione' e la 'crescita' di quei 'beni di cultura' da fruire e trasmettere agli altri e ai nuovi nati servendosi della forza delle epurazioni, dei divieti, delle liquidazioni delle voci dissonanti e dei diritti costitutivi della costituzione cecoslovacca. In questo contesto il cittadino si trovava chiaramente in una posizione di isolamento individualista che oscurava la sua consapevolezza di far parte di un 'corpo sociale'. In un tempo in cui le citate barbarie prendevano il sopravvento sulla vita privata e pubblica dei cittadini cechi, annullando l'efficacia dei principi costituzionali, Havel decide di non essere più «l'oggetto passivo di quella storia scritta dai vincitori»⁴⁹⁰. Dopo la brevissima stagione della primavera di Praga⁴⁹¹ e il grande slancio sociale del '68, l'intervento sovietico e il controllo della nazione avevano generato una società atomizzata e ingannata. Una comunità che aveva assecondato quel particolare svolgimento della storia, caratterizzata dalla menzogna e dall'internamento del pensiero e della creatività nei meandri della parte più intima della vita privata.

Per riflettere sul senso che può assumere oggi il concetto di 'cittadinanza attiva', analizziamo di seguito la questione dei diritti/doveri attraverso la singolare 'iniziativa civica' di *Charta 77* e la faticosa ricostruzione dell'identità di

⁴⁹⁰ V. Havel, *Interrogatorio a distanza. Conversazione con Karel Hviždala*, Garzanti, Milano 1980, p. 126.

⁴⁹¹ La Primavera di Praga, iniziata il 5 gennaio 1968 e terminata bruscamente con l'invasione del paese da parte delle truppe sovietiche il 10 agosto dello stesso anno, fu un vasto, profondo e tenace movimento di liberazione sociale e nazionale che ha tentato la sperimentazione di una forma politica dal 'volto umano'. Karel Kosík ha individuato la peculiarità di questa breve stagione di riforme nel suo protagonista che non è un individuo ma un collettivo *popolo-cittadino* affiancato da politici riformatori. Benché la soluzione finale di questo sprazzo di primavera si sia risolto militarmente, essa ha tuttavia rappresentato una grande vittoria morale che ha ispirato i partecipanti a misurare e a ponderare la situazione, ad analizzare non il successo dei vincitori ma i segni della loro imminente rovina, scoprendo la possibilità della democrazia e della libertà, della società civile e della storia, del tempo e della vita nella verità, K. Kosík, *L'avvenimento. La primavera di Praga del 1968*, in F. Leoncini, C. Tonini, *Primavera di Praga e dintorni: alle origini dell'89*, ediz. Cultura della Pace, Fiesole 2000, p. 37.

una soggettività personale che ne è seguita. Un tuffo nell'immediato passato ci consente di comprendere come a distanza di poco più di un trentennio nell'Europa dell'est questi concetti siano stati esposti a decenni di polvere all'interno del documento costituzionale che li custodiva, privato di fatto del suo valore effettivo. *Charta 77*, primo gesto pubblico del dissenso ceco, è un documento finalizzato a sottolineare la violazione, da parte del regime comunista, dei diritti umani, attraverso la negazione della Costituzione cecoslovacca, degli accordi di Helsinki e delle convenzioni dell'Onu sui diritti politici, civili, economici e culturali che lo stesso regime aveva approvato. Esso si avvale di un lavoro di recupero delle fonti e dei documenti in cui la legittimità di tali diritti risultava attestata ma non applicata e avanza alcune proposte di soluzione, agendo da intermediario delle situazioni conflittuali. Partendo dalla negazione della 'libertà dalla paura' che vanificava il diritto/dovere di lavorare e il diritto/dovere di ricevere un'istruzione⁴⁹² la carta sottolinea il diniego della 'libertà di opinione', attuato attraverso la condanna della libertà di espressione e l'impossibilità per i cittadini cechi di difendersi, usando la parola, dalle accuse mendaci e offensive⁴⁹³. In questo contesto, anche la libertà religiosa viene messa a dura prova e a tali violazioni si aggiungono le leggi create e fatte valere senza alcun riconoscimento, oltre all'estensione della violazione dei diritti umani alla sfera privata⁴⁹⁴. L'origine formale di *Charta 77* è legata all'arresto dei 'Plastic People of the Universe', gruppo rock alternativo accusato di 'turbare l'ordine pubblico'⁴⁹⁵. Tale evento, lesivo della libertà di espressione, stimola un risveglio delle coscienze, rappresenta uno slancio alla non astensione e alla necessità di intervenire nella società a partire da una messa in discussione della propria identità personale. In altri termini si comprende che il divieto di suonare costituisce un gravissimo affronto alle reali intenzioni della vita: la libertà della musica rock diventa l'emblema della libertà dell'uomo, intesa come libertà di espressione, libertà di pensiero, parità dei diritti. A questo proposito Havel scrive:

in quanto attacco alla stessa libertà spirituale dell'uomo, per di più mascherato da provvedimenti di comune polizia e capace così di ottenere un preciso appoggio da parte di un pubblico disinformato, questo intervento era veramente allarmante. Il potere svelava istintivamente in esso la sua più peculiare intenzione: omologare totalmente la vita, asportare da essa tutto quello che era solo un po' diverso, originale, rilevante, indipendente o non incasellabile.⁴⁹⁶

L'omologazione totale della vita' mediante l'asportazione del 'diverso, originale, rilevante, indipendente' era una prerogativa fondamentale del regime

⁴⁹² Ivi, p. 18.

⁴⁹³ Jiří Dienstbier riferisce che solo a Praga circa duemila giornalisti persero il lavoro e nonostante non vi fosse un'aperta censura fu istituito un controllo speciale sulle opere letterarie. I libri dei migliori autori cechi – Kundera, Havel, Hrabal, Skvorecký, Klima, etc. – furono tolti dalle librerie e nascosti in depositi e fu stilata una lista degli autori ammessi, in J. Dienstbier, *L'eredità di Charta 77 e l'attuale politica estera ceca*, comunicazione alla conferenza *Charta77: il coraggio della memoria e la memoria del coraggio*.

⁴⁹⁴ P. Garimberti, *Il dissenso nei paesi dell'Est prima e dopo Helsinki*, Vallecchi Editore, Firenze 1977, cit. p. 23-24.

⁴⁹⁵ G. Bensi, *Charta 77. I primi dissidenti*, in «Avvenire», 4/11/2007.

⁴⁹⁶ V. Havel, *Interrogatorio a distanza. Conversazione con Karel Hviždala*, cit. p.135.

comunista. Il potente strumento ideologico, mirava infatti alla testa di quei 'diversi pensanti', rappresentati soprattutto dai chartisti, che attraverso la cultura e secondo modalità non violente, affermavano una personale e diversa posizione esistenziale improntata alla 'vita nella verità'⁴⁹⁷. La cultura, l'educazione, la comunicazione, ancorata ai valori e ai principi di un testo costituzionale che si stava sfaldando tra le pieghe di un potere coatto, ha rappresentato nell'esperienza di *Charta 77* l'unica arma a disposizione dei cittadini. Se infatti era storicamente naturale ipotizzare l'assenza di un *ethos* democratico, con quel documento Havel e i chartisti incoraggiavano la partecipazione attiva della cittadinanza, riconoscibile nella difesa dei diritti umani e civili e nel rifiuto di perpetuare un sistema che, manipolando le coscienze, riscuoteva un consenso essenzialmente pratico. È proprio dalla consapevolezza di questa corresponsabilità e dalla risvegliata volontà dell'impegno civile che è nata *Charta 77*. Attraverso la libera riflessione e il pensiero autonomo, la lingua, il samizdat e la letteratura, i chartisti affermano la 'reale supremazia dello spirito' di fronte alle mancanze dei fatti, generando dei veri e propri comportamenti di vita democratica:

Che i lavoratori del pensiero – specialmente gli studenti – oggi scendano in piazza, organizzano combattimenti di strada, scioperi e occupazioni, come un tempo facevano soltanto gli operai, che i congressi degli scrittori diventano avvenimenti di primaria importanza, tali da determinare in parte anche delle mutazioni politiche, ebbene di tutto ciò prima si avevano soltanto degli accenni, ma nessun esempio reale. [...] Non si tratta più d'indagare semplicemente l'esistenza del 'regno dello spirito' e di onorarlo quietisticamente come avveniva nell'antichità o nel medioevo; si tratta invece di sforzarsi di realizzare la reale supremazia dello spirito in conseguenza della scoperta dell'insufficienza del mondo dei 'fatti'⁴⁹⁸.

Servendosi della mediazione filosofica di Jan Patočka, Havel reinterpreta il mondo della vita husserliano non più come mero fenomeno soggettivo avulso dall'oggettivismo della realtà ma come terreno in cui lo spazio privato risulta avere una dimensione che è già pubblica. In altri termini, si tratta di conferire spessore e dare visibilità all'anima, quel 'regno dello spirito' non più confinato nell'interiorità dell'individuo di fronte alla constatazione della insensatezza del reale. Proprio in virtù della carenza della politica, 'il mondo dei fatti', è necessario che tale consapevolezza guidi le azioni responsabili e fondi eticamente ogni esercizio di cittadinanza perché anche nell'ordine sociale più deficitario resiste una dimensione spirituale che non può mai essere del tutto eliminata.

⁴⁹⁷ Vaclav Havel definisce la 'vita nella verità' come alternativa necessaria alla 'vita nella menzogna', ossia alla modalità esistenziale tipica del comunismo totalitario cecoslovacco, cementata dall'ideologia che inganna l'uomo fornendogli l'illusione di possedere un rapporto veritiero con se stesso e con il mondo, soffocando e demoralizzando la sua identità. La 'vita nella verità' diventa pertanto la principale opposizione al sistema totalitario a partire da un atto di ribellione che è innanzi tutto morale, perché nasce dalla riscoperta del proprio essere interiore e dal recupero di una dignità umana celata dalle sovrastrutture ideologiche e solo successivamente assume una forma politica. V. Havel, *Il potere dei senza potere*, CSEO, Bologna 1979, p.44.

⁴⁹⁸ J. Patočka, *Il senso dell'oggi in Cecoslovacchia*, (a c. di) G. Pacini, Lampugnani Nigri, Milano 1970, §1.

In questo senso la lezione haveliana sulla responsabilità e sull'eticità che fungano da basamento solido di ogni iniziativa civica costituisce l'essenza di *Charta 77*:

La responsabilità per l'osservanza dei diritti civili nel Paese riguarda naturalmente soprattutto il potere politico e statale. Ma non solo. Ciascuno ha la sua parte di responsabilità per le condizioni generali e perciò anche per il rispetto dei Patti ratificati, che d'altronde impegnano al riguardo non soltanto i governi bensì tutti i cittadini. Il sentimento di questa corresponsabilità, la fede nel significato dell'impegno civile, e la volontà, nonché il comune bisogno di trovare per tutto ciò una nuova e più efficace espressione, hanno fatto nascere in noi l'idea di creare *Charta77*.⁴⁹⁹

La vicenda chartista ha declamato la responsabilità civica come pratica di 'corresponsabilità', atto che prevede la volontà, l'impegno e la tensione verso l'altro per esprimere la partecipazione alla costruzione sociale. Havel si appellava al desiderio di verità dei giovani, alla loro libertà di pensiero, al loro coraggio, alla loro ponderatezza e alla loro fantasia politica, ovvero alla possibilità di mutare, mediante l'azione personale la società per renderla migliore:

Tutti si stupiscono del fatto che questi cittadini cecoslovacchi, così manipolati, umiliati, scettici e sottomessi, abbiamo trovato improvvisamente una forza straordinaria e dei mezzi pacifici per scrollarsi di dosso il sistema totalitario. Noi stessi ce ne meravigliamo e ci chiediamo allora da dove questi giovani, che non hanno conosciuto nessun altro sistema politico, abbiano attinto il loro desiderio di verità, la loro libertà di pensiero, la loro fantasia politica, il loro coraggio e la loro ponderatezza⁵⁰⁰.

Il presidente ceco, riferendosi soprattutto alle giovani generazioni, imitate straordinariamente dai genitori in un rapporto che dovrebbe naturalmente essere invertito, invita i cittadini a riflettere sulla forza, sul potere dei giovani rispetto a un presente e un futuro complessi. Di fronte all'annichilimento delle possibilità, i giovani cittadini cechi, privi di percorsi educativi che li guidassero nella loro crescita, privi di riferimenti istituzionali sicuri hanno fatto storia facendo convergere i sogni, le speranze e i desideri verso i valori concreti dell'esistenza a partire dalla rivendicazione dei valori insiti nel loro documento costituzionale. L'esercizio della democrazia si traduce in quella che Havel definisce la 'dimensione spirituale della politica', laddove la politica non va intesa come l'esclusiva prerogativa dei rappresentanti dei governi ma appartiene a tutti e si fonda sul «sentimento potente ed esclusivamente intimo di corresponsabilità per il mondo». La politica secondo il filosofo ceco è tale solo se la sua base è etica⁵⁰¹ e il suo valore si traduce in una responsabilità

⁴⁹⁹ V. Centorame, *Carta 77: il dissenso nell'est europeo*, Zolfanelli, Chieti 1977, p. 104.

⁵⁰⁰ V. Havel, *Politica arte dell'ideale*, (discorso di Capodanno), in «L'Altra Europa», n. 2/1990, p. 77.

⁵⁰¹ L'intera riflessione haveliana, condivisa e ispirata dalla filosofia politica di Masaryk e di Jan Patočka, sottolinea il fondamento morale della politica, che sarà la chiave del successo, non immediato, di *Charta 77*, e dell'esercizio civico della democrazia nella Repubblica ceca. Rispetto ai presupposti della politica, da presidente della Cecoslovacchia, Havel, durante un discorso tenuto a Capodanno afferma che «la politica non può essere solo l'arte del possibile,

che, lungi dall'esaurirsi nelle situazioni contingenti, ha importantissime conseguenze metafisiche: «È una politica che nasce dal sentimento che nessuno di noi, in quanto individuo, salverà da solo il mondo intero, ma deve comportarsi come se fosse nelle sue possibilità»⁵⁰². Questo è il senso di corresponsabilità secondo il quale il cittadino, da solo, non è in grado di salvare il mondo ma è a partire dal comportamento individuale - e oggi dalla prerogativa della scuola di insegnare ad 'assumere responsabilità partecipative' - che è possibile formare l'*ethos* del cittadino attivo:

ognuno di noi deve iniziare da se stesso: se ognuno aspettasse il cambiamento da un altro, nessuno potrebbe ottenere nulla. Non è vero che questo è impossibile: il potere su di sé, per quanto limitato dal carattere, dall'origine, dal grado di cultura e di autocoscienza di ciascuno, è l'unica cosa che anche il più impotente di noi possiede, ed è al tempo stesso, l'unica cosa che nessuno potrà mai portarci via⁵⁰³.

Il principio di «radicale corresponsabilità» che definisce, secondo Havel, la vera essenza della libertà e dell'umana integrità e l'inizio dal proprio sé sono i primi passi da compiere per poter incidere nella vita pubblica, ovvero nella nostra esistenza quotidiana. Secondo la lezione patočkiana Havel accoglie la convinzione che «tutti i doveri morali sono impliciti in ciò che può essere definito il dovere dell'uomo verso se stesso»⁵⁰⁴. Chiunque farà valere il potere su di sé, secondo l'autore, riuscirà ad ottenere un cambiamento, se pur impercettibile, e solo la coscienza di sé, che la scuola oggi deve curare aiutando gli studenti ad esprimerla con forza nella vita concreta, potrà portare ad un'effettiva crescita sociale.

La sottoscrizione di *Charta 77* aveva generato «un nuovo modello di comportamento: non abbandonarsi alle prolisse e globali polemiche ideologiche con il centro, alle quali sono sacrificate molte cose concrete, ma combattere appunto 'solo' per quelle cose concrete, però combattere per esse fino in fondo, e senza tentennamenti. Non accettare i temporeggiamenti del palazzo, ma giocare a carte scoperte»⁵⁰⁵. Tale lotta per la concretezza, decisa e organizzata, non va intesa come la formulazione di una procedura politica rivoluzionaria. Si tratta invece di accogliere l'espressione di una nuova consapevolezza esistenziale che emerge gradualmente e interpella il risveglio delle coscienze da parte dei cittadini. Da un punto di vista filosofico Havel rintraccia il fine della dissidenza chartista nella battaglia contro l'oggettivismo sul piano dell'azione umana e nella ricostruzione del mondo della vita, *Lebenswelt* come terreno della politica⁵⁰⁶. La dimensione 'politica' della straordinaria iniziativa civica rappresentata da questo movimento, non deriva da un evento direttamente politico o da un confronto tra forze diverse ma dall'emergere sempre più vistoso e incontenibile delle intenzioni reali della vita

ossia della speculazione, del calcolo, dell'intrigo, degli accordi segreti e dei raggiiri utilitaristici, ma che piuttosto sia l'arte dell'impossibile, cioè l'arte di rendere migliori se stessi e il mondo», in V. Havel, *Politica, arte dell'ideale*, cit., p. 79.

⁵⁰² V. Havel, *Senza sogni che politica è?*, in La Stampa del 9/06/2010, cit. estratto p. 41.

⁵⁰³ V. Havel, *Elogio della follia*, in: «L'Altra Europa», n. 2/1990, cit. p. 29.

⁵⁰⁴ J. Patočka, *Cos'è e cosa non è Charta '77*, in «L'Altra Europa», n. 3/87, p. 21.

⁵⁰⁵ V. Havel, *Interrogatorio a distanza*, cit. p. 96.

⁵⁰⁶ S. Maletta, *Politica e coscienza morale: attualità di Charta 77*, in La Nuova Europa 2008.

che, secondo forme del tutto particolari, minacciano la stabilità del sistema e diventano a questo punto un fatto politico per eccellenza. Tale impostazione trova la sua prima formulazione nella lettera che Havel scrive a Dubček nell'agosto del 1969, alla fine della Primavera di Praga in cui afferma che: «un'azione puramente morale, che non ha speranza di avere un effetto politico immediato e visibile, può col tempo essere lentamente apprezzata in modo indirettamente politico»⁵⁰⁷. Questo è il principio che anima Havel il cui impegno nell'attività politica al tempo della Primavera di Praga è stato solo indirettamente politico in quanto mediato dalla letteratura che ha contribuito a ridestare la consapevolezza sociale del popolo ceco e a ispirare la sua successiva mobilitazione morale. Questo è anche il principio che alimenta *Charta 77*: la sola attitudine morale dei cittadini è riuscita a interpellare, con effetti politici non immediatamente visibili, l'intervento delle istituzioni rispetto al significato dell'esistenza umana.

Favorire la consapevolezza di valori condivisi, lavorare affinché l'azione comune non prescinda da essi, prima ancora di essere un esercizio politico, si configura come un fatto eminentemente educativo.

L'educazione della persona 'da' e 'per' la costituzione

L'esempio di *Charta 77* e la preziosa testimonianza di Havel alimentano la riflessione sulla cittadinanza nella misura in cui ciascuno è 'cittadino del mondo' rispetto ai diritti umani e ai diversi ordinamenti giuridici che con essi si confrontano costantemente. Il dibattito pedagogico e filosofico sulla dimensione etica e giuridica della cittadinanza, di fronte alle sfide di una società multiculturale che esige sempre nuove elaborazioni, coinvolge l'ulteriore dialettica tra la sfera personale e quella pubblica dell'etica e tenta di rispondere ai complessi fenomeni culturali, sociali, religiosi e politici che sono inscindibilmente legati alla questione. In questa direzione l'esperienza chartista può restituirci un efficace esempio di cittadinanza attiva nella misura in cui abbiamo assistito alla capacità dei cittadini di organizzarsi in modo multiforme, di mobilitare risorse umane, tecniche e finanziarie e di agire con modalità e strategie differenziate per tutelare diritti, esercitando poteri e responsabilità volti alla cura e allo sviluppo dei beni comuni. Se il nucleo fondante della cittadinanza attiva risiede nella condivisione, solidarietà e cooperazione tra i cittadini, la storia di *Charta 77* offre una lezione imprescindibile. Essa si pone come paradigma della possibilità storica di questo processo costitutivo di una soggettività etica in relazione ai valori civici della costituzione perché non solo risulta ispirata agli stessi principi ma li ha attuati concretamente, estendendoli ad un insieme di valori che travalicano la sfera privata. Le questioni fin qui affrontate ci inducono a riflettere su alcune criticità presenti in 'Cittadinanza e Costituzione' e, più in generale, nei contenuti di ogni educazione alla cittadinanza proposti fino a questo momento. Se è vero che la costituzione è lo strumento indispensabile per costruire insieme la democrazia, (anche *Charta 77* nasce dalla necessità di affermare i contenuti della costituzione cecoslovacca) è

⁵⁰⁷ V. Havel, *Interrogatorio a distanza*, cit., p. 97.

altrettanto indispensabile non limitare gli interventi educativi alla mera conoscenza dei principi che la ispirano.

La scuola può essere davvero una 'palestra di democrazia' nella misura in cui il suo training quotidiano, ad ogni livello e per ogni fascia di età, educherà alla capacità di comprendere che l'intricata rete di diritti e doveri che lega l'individuo alla collettività non va intesa come materia normativa esteriore alla vita, ad essa sovraimpressa, bensì come fattore che contribuisce a corroborare pensiero e azione. La vicenda chartista suggerisce che il testo costituzionale diventa lettera morta se 'congelato' in un iperuranio di norme che, per diversi motivi, non sono in grado di misurarsi con l'esperienza concreta delle persone. Occorre indagare i contenuti costituzionali che guidano la nostra convivenza civile per comprendere quanto di essi viene sottoposto a effettiva pratica e quanto invece sia obliato o negato. In altri termini, la sensibilizzazione al rispetto della legge e all'amor patrio non può essere incasellata in programmi che dalla scuola dell'infanzia fino all'ultimo ciclo di istruzione prevedano l'insegnamento di una cultura delle regole e della storia dei diritti.

La dimensione operativa della cittadinanza richiede uno sforzo ulteriore. Se la scuola oggi intende educare e promuovere nei cittadini comportamenti che li rendano parte integrante della vita politica, economica e sociale del paese, è indispensabile acquisire maggiore consapevolezza sulle responsabilità personali e collettive. In questo senso, la testimonianza della presenza di coscienze molto critiche nella storia, come insegna Havel, che hanno saputo conferire alla cittadinanza una valenza etica improntata alla costruzione responsabile e solidale della persona, alla formazione di una soggettività che sia veramente costruttrice di democrazia e civiltà, potrebbe rappresentare un percorso utile all'educazione della persona. La relazione che coinvolge la costituzione e l'educazione del cittadino non è infatti risolubile in un coacervo di sterili norme e prescrizioni che ne regolano la condotta ma deve, all'opposto, essere fonte di ispirazione per le numerose possibilità di costruzione esistenziale e azione personale. È chiaro che la vicenda della Cecoslovacchia, dominata da ben quarantuno anni di dittatura comunista, rappresenti un caso limite e quasi disperato di esercizio della cittadinanza ma la trama del nostro tempo, intessuta da una grave crisi economica, politica e morale, deforma sensibilmente la nostra esperienza socio-relazionale. Tale situazione tende ad alimentare infatti una diffusa mentalità di deresponsabilizzazione e di rassegnata apatia che occorre combattere ricordando l'azione di chi, come Havel, in un contesto drammatico, sia riuscito a spodestare un intero sistema facendo leva sulla sua forza morale. In questa direzione, l'esperienza di *Charta 77*, diretta da una ristretta e coraggiosa minoranza, offre un esempio estremo ma eloquente di cittadinanza attiva.

La necessità dell'educazione e della responsabilizzazione del cittadino capace di esercitare attivamente la democrazia può essere realizzata solo se non ci lasciamo attraversare passivamente dalla storia ma leggiamo le sue pagine con occhio critico e acquisiamo conoscenze e competenze anche su quelli che sono i suoi rischi, o meglio sulle sue 'miopie'⁵⁰⁸. Una storia che

⁵⁰⁸ Secondo Parsi, in una prospettiva europea, la via della costituzionalizzazione rispetto ad un auspicato patriottismo europeo risulta inficiata dal cosiddetto 'deficit democratico' dell'Unione. Se pensiamo all'assenza di una lingua comune o alle normative sulla produzione e

attraverso questo saggio intende rendere omaggio al cittadino Havel, responsabile della resurrezione di una nazione, attivista e difensore della centralità etica nell'esercizio concreto della vita pubblica e privata fino alla morte, portavoce della libertà e della democrazia agite mediante uno straordinario connubio di responsabilità civile, solidarietà umana e lucidità culturale.

La riflessione sull'azione incessante di un uomo che ha lasciato una traccia tangibile nella storia, non vuole essere solo una commemorazione legata alla sua recente scomparsa, bensì un piccolo frammento che narra il coraggio di chi, come Havel, ha saputo condurre un'esistenza nella verità, affermando la centralità dell'elemento morale nella vita sia politica che privata e continuando a lottare fino alla fine in nome della libertà e della concretezza dell'esistenza. La sua personale esperienza ci suggerisce che la relazione tra cittadinanza e costituzione deve essere interpretata come un incoraggiamento all'affermazione dell'educazione alla responsabilità civile e morale della persona. L'intento educativo per eccellenza mira infatti a recuperare quella dimensione spirituale che orienta le azioni responsabili, elude la diffusa tendenza all'immaturità culturale e sociale, portatrice di azioni spesso distratte e insegna che le scelte e la modalità di attuarle contribuiscono a creare anch'esse la biografia culturale del nostro tempo.

commercializzazione degli alimenti, scorgiamo evidentemente l'assenza di un innalzamento della effettiva democraticità dei processi decisionali che coinvolga concretamente i cittadini. Dalla parte opposta appare scontata la centralizzazione del potere dell'Unione europea che da Bruxelles e Strasburgo influisce direttamente sulla vita dei cittadini rendendo praticamente ininfluenza la sua rappresentanza. V. E. Parsi, *Cittadinanza e identità costituzionale europea*, cit. pp. 90-96.

Cittadinanza, diritti sociali e rapporti economici nella Costituzione. Una riflessione a partire dal documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione'

Michele Dal Lago

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro*
Università di Bergamo

Abstract

The aim of this article is to point out a missing theme in the current Italian citizenship education: the economic rights and duties in the Italian Constitution. To fill this gap, we suggest an analytical and critical approach aimed to: 1) reconstruct the development of the fundamental antagonism between the economic freedom and State control in recent Italian history, from the Constituent Assembly until today; 2) improve the students' understanding of the dialectics between formal and real democracy; 3) emphasize the link between economic and political spheres in social justice related issues.

Nel novembre 2009, pochi mesi dopo la pubblicazione del documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione', Ernesto Galli Della Loggia ha scritto sul Corriere della Sera un commento dai toni fortemente critici riguardo il modello pedagogico e l'idea di scuola che fanno da sfondo al suddetto documento. Secondo lo storico italiano, l'insegnamento Cittadinanza e Costituzione, lungi dal promuovere una conoscenza critica e dunque realmente democratica del testo costituzionale, non sarebbe altro che «l'insegna di un prescrittismo buonista»⁵⁰⁹, che, coerentemente con le innovazioni pedagogiche e didattiche che hanno interessato la scuola italiana negli ultimi due decenni, procede inesorabilmente verso la definitiva perdita di centralità dell'Istruzione - fondata su saperi e sulla cultura come «matrice decisiva di raffinamento etico e crescita civile» - a favore dell'Educazione, orientata in ultima istanza alla socializzazione e al disciplinamento morale dei soggetti:

Si compie così un nuovo, decisivo, passo avanti lungo quella china micidiale che sta portando la scuola italiana al disastro: cioè la sua trasformazione dal luogo di apprendimento che era un tempo a una sorta di insignificante agenzia alla socializzazione. [...] È per questa via che si compie il passaggio dalla scuola dei saperi, in cui si andava per apprendere qualcosa, a quella - come leggiamo nei documenti ufficiali - dove invece si compiono «percorsi formativi» e si acquisiscono «competenze». Ed è così che, alla fine, dalla scuola della pagella si passa a quella del certificato di civismo⁵¹⁰.

⁵⁰⁹ E. Galli Della Loggia, *Così la democrazia diventa catechismo*, «Corriere della Sera», 8 novembre 2009.

⁵¹⁰ *Ibidem*.

Nella lettura di Galli Della Loggia, l'insegnamento in questione farebbe della Costituzione il «vangelo di una vera e propria "religione politica", in linea di principio analoga ad altre religioni di questo tipo che hanno funestato il Novecento», che si inserirebbe addirittura in un «paradigma protototalitario»⁵¹¹.

Nonostante il livore della polemica e l'intento volutamente provocatorio dell'articolo - a cui va comunque riconosciuto il merito di aver suscitato il dibattito sul documento di indirizzo - alcuni timori espressi da Galli Della Loggia non sono del tutto privi di fondamento. Una parte delle indicazioni contenute nel documento di indirizzo potrebbero indurre una eccessiva eticizzazione dell'insegnamento della Costituzione, con la conseguente sottrazione del testo alla sua dimensione storico-politica. Più in generale, l'insistenza sulla dimensione etico-morale e valoriale, che caratterizza tanto la pedagogia personalista a cui si ispira il documento quanto la recente 'pedagogia della resistenza'⁵¹², altrove proposta come alternativa, rischia di lasciare poco spazio alla lettura analitico-critica del testo costituzionale.

Ciò nonostante, l'insegnamento della Costituzione nella scuola è un elemento irrinunciabile di qualunque proposta di educazione alla cittadinanza e non può essere demandato ad altre agenzie educative. Difatti, come ha ribadito Valerio Onida rispondendo a Galli della Loggia, insegnare la Costituzione è tutt'altro che un compito estraneo alla funzione essenziale della scuola:

Cosa vuol dire "insegnare la Costituzione"? Prima di tutto leggerla e farla leggere, nelle classi di ogni ordine e grado, dando seguito alla volontà dei costituenti che, quando la scrissero, la indirizzarono anzitutto ai cittadini. I contenuti della Costituzione sono anzitutto storia, la storia del nostro paese, dell'Europa e del mondo; di un cammino pieno di contraddizioni e di travagli, ma anche di idee-forza e di processi volti ad affermare e tradurre nella realtà, in un mondo spesso assai distante da essi, valori essenziali che fondano la convivenza civile: eguaglianza degli esseri umani, diritti inviolabili della persona, "giusta autorità" dei governi fondata sul consenso. Far conoscere questa storia è compito della scuola⁵¹³.

Si tratta dunque di interrogarsi su quali modalità di approccio al testo costituzionale e al tema della cittadinanza possano favorire, a differenza dei modelli tradizionali⁵¹⁴, la formazione di un abito critico anziché la trasmissione di valori. Un'educazione alla cittadinanza, dunque, che non si risolva nel semplice

⁵¹¹ *Ibidem*.

⁵¹² Cfr. documento elaborato dall'Istituto Pedagogico della Resistenza di Milano e presentato al Convegno sul tema *Per una Pedagogia della Costituzione e della Resistenza* svoltosi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca il 23 febbraio 2011 (<http://www.cittadinanzaecostituzione.net/riﬂessioni/costituzione_resistenza.pdf>).

⁵¹³ V. Onida, *Il nuovo insegnamento. La Costituzione nelle scuole: così si diventa (insieme) cittadini*, «Corriere della Sera», 25 gennaio 2010.

⁵¹⁴ «Traditional models of citizenship education, ideological in so far as they simply reproduced prevailing structures, tended to focus on producing "good" citizens who were typically defined as those who fulfill their civic obligations, accept their duties and perhaps make little use of their democratic right to participate actively in shaping society» (E.J. Hyslop-Margison, *J. Thayer, Teaching Democracy: Citizenship Education as Critical Pedagogy*, Sense Publisher, Rotterdam, 2009, p. 60).

invito ad un generico atteggiamento prosociale⁵¹⁵, bensì che partecipi, assieme alle altre discipline, a creare le condizioni per l'attivazione politica dello studente già a partire dalla scuola superiore di secondo grado. Per fare ciò è necessario mettere al centro non delle norme di comportamento - o 'competenze civiche e sociali', secondo la dicitura europea richiamata nel documento - ma i nodi problematici attorno ai quali si posizionano e definiscono le varie formazioni politiche e i raggruppamenti sociali, molti dei quali possono essere ricostruiti proprio a partire dal testo costituzionale.

Questo breve contributo intende sviluppare alcune riflessioni attorno al tema - sostanzialmente assente all'interno del documento di indirizzo - dei diritti sociali e dei rapporti economici nella Costituzione italiana, al fine di offrire uno sfondo teorico all'interno del quale costruire uno dei tanti possibili percorsi di lettura critica della Costituzione nella scuola superiore di secondo grado. L'obiettivo di tali percorsi è quello di mettere a disposizione dello studente i contenuti e il linguaggio necessari a comprendere i termini di una delle controversie fondamentali che animarono la discussione all'interno dell'assemblea costituente, evidenziandone gli elementi di continuità e di rottura con l'attualità e con la storia recente dell'Italia.

Nella prospettiva qui proposta la finalità ultima dell'educazione alla cittadinanza non è quella di insegnare come adempiere ai propri doveri civici entro un quadro sociale predeterminato, bensì stimolare l'attitudine a indagare, comprendere, mettere in discussione ed eventualmente cercare di trasformare le strutture sociali e politiche ereditate dal passato.

Promuovere una discussione sul rapporto politico tra Stato e cittadino significa permettere allo studente di sfuggire alla falsa alternativa tra ingenuità libertarie e cinismo liberale, nella consapevolezza che se da un lato «l'assenza dello Stato - in pratica la sua distruzione - non comporta alcuna "liberazione" delle forze produttive e creative della società, ma, piuttosto, una crisi generale dell'identità e delle individualità sociali»⁵¹⁶, dall'altro «la costruzione democratica, la trasformazione il controllo dello Stato *non possono essere opera dello Stato stesso* (o dei suoi organi professionali), ma, fondamentalmente, possono essere solo opera della politica, in quanto attività collettiva e anche attività di massa»⁵¹⁷.

I rapporti economici nella Costituzione e la contraddizione tra eguaglianza giuridica e diseguaglianza sociale

La Costituzione italiana è stata definita 'progressiva' in quanto, anziché limitarsi all'enunciazione dei diritti civili e politici, conterrebbe un programma di trasformazione dei rapporti sociali.

⁵¹⁵ «La valenza educativa di tale strumento sta anche e soprattutto nella possibilità di imparare a valutare il significato delle proprie azioni in relazione alle norme che connotano il vivere civile, e ai vantaggi evolutivi che la condotta pro-sociale comporta: fiducia in se stessi; riconoscimento da parte della comunità del proprio valore; possibilità di fare affidamento sugli altri in un clima di stima reciproca» (MIUR, *Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, 4 marzo 2009).

⁵¹⁶ E. Balibar, *Le frontiere della democrazia*, Manifestolibri, Roma, 1999, pp. 14-15.

⁵¹⁷ Ivi, p. 109.

Questa interpretazione individua nell'interazione tra l'articolo 3 - considerato il fondamento di ogni diritto sociale nonché «clausola generale dello stato sociale»⁵¹⁸ - e l'articolo 41 - libertà dell'iniziativa economica subordinata all'interesse generale - il presupposto per l'intervento statale in campo economico-sociale inteso come strumento per garantire e rendere effettiva la democrazia politica. Inoltre, l'articolo 2 affianca al riconoscimento dei diritti dell'uomo l'obbligo all'adempimento di doveri inderogabili sul piano politico, economico e sociale, affermando al contempo la prevalenza della solidarietà sullo scontro degli interessi individuali.

A differenza delle costituzioni borghesi classiche che si limitano a sanzionare i rapporti esistenti decretando la natura pre-sociale della proprietà privata, la Costituzione italiana - pur riconoscendo la libera iniziativa e la proprietà privata - limita il diritto di proprietà subordinandolo all'interesse generale (art. 41). Le legge deve assicurare, secondo l'art. 42, la funzione sociale della proprietà; nei casi in cui la proprietà privata contrasta con l'interesse generale, la Costituzione prevede la possibilità dell'esproprio.

Il pedagogista Maurizio Lichtner, nell'introduzione ad una antologia di interventi all'assemblea costituente pensata per la scuola superiore, sintetizza così la concezione del mondo economico contenuta nella Costituzione:

In contrasto con le teorie liberiste, la Costituzione afferma che l'iniziativa privata non si risolve spontaneamente, inevitabilmente, in utilità generale: bisogna quindi elaborare "i programmi e i controlli opportuni perché l'attività economica pubblica e privata possa essere indirizzata e coordinata a fini sociali". La Costituzione subordina il gioco delle forze economiche ad alcune finalità: lavoro per tutti, un'esistenza libera e dignitosa, la partecipazione. [...] L'articolo 36, garantendo al lavoratore una retribuzione "in ogni caso" adeguata ad un'esistenza "libera e dignitosa", intende sottrarre il salario alle vicende del mercato del lavoro, e sembra fare di un certo assetto retributivo un vincolo di qualsiasi programmazione economica⁵¹⁹.

Queste formulazioni rimangono tuttavia generiche, soprattutto quando si cerca di individuare nel testo costituzionale un'indicazione degli strumenti atti a realizzare le finalità sociali espresse nel titolo III della parte prima. L'art. 46, ad esempio, riconosce il diritto dei lavoratori a collaborare alla gestione delle imprese, senza però chiarire la natura di tale collaborazione. Così come restano indeterminati limiti e modalità del controllo sull'impresa privata sancito dall'art. 41.

La genericità di tali formulazioni, come di molte altre presenti nella Costituzione, è il risultato di un complesso lavoro di elaborazione all'interno dell'assemblea costituente, nonché l'espressione di un compromesso contingente tra orientamenti politici contrapposti. Lungi dal costituire la base di un comune orientamento sui problemi di fondo della società italiana⁵²⁰, la

⁵¹⁸ B. Pezzini, *La decisione sui diritti sociali*, Giuffrè, Milano 2001, p. 123.

⁵¹⁹ M. Lichtner, *L'Assemblea Costituente, 1946-1947. Problemi economici e sociali*, Editori Riuniti, Roma 1974, p. 8.

⁵²⁰ «Le proposte che io faccio pure muovendosi nella direzione generale di una trasformazione economica socialista, mi sembra possano essere accettate da tutte le correnti democratiche e

combinazione di liberismo e controllo in materia di politica economica e sociale rappresenta una delle tensioni permanenti che hanno condizionato tutta la storia dell'Italia repubblicana, sperimentando dosaggi diversi a seconda delle fasi politiche. Semplificando al massimo potremmo dire che alla stagione «keynesiana» del dopoguerra ha fatto seguito una fase politica orientata alla delegittimazione retorica e materiale delle politiche di Welfare e di pianificazione economica, smentendo le concezioni più teleologiche e lineari che indicavano come necessaria e irreversibile la dinamica progressiva che dalla democrazia politica avrebbe condotto a quella sociale.

Ci si trova qui ad affrontare uno dei temi fondamentali della scienza politica moderna: la contraddizione tra eguaglianza politica e diseguaglianza sociale e l'ambizione dello Stato moderno di ricomporre tale frattura mediante un arricchimento intensivo della cittadinanza, ossia l'erogazione da parte dello Stato di prestazioni sociali all'interno di una logica universalistica (configurando queste prestazioni a tutti gli effetti come diritti di cittadinanza e svincolandole dalla «determinazione paternalistica e dispotica»⁵²¹ che le aveva contraddistinte in passato) e l'estensione del meccanismo democratico oltre la sfera della politica istituzionale e della politica rappresentativa.

Norberto Bobbio considerava la mancata trasformazione della democrazia politica in democrazia sociale una delle promesse non mantenute delle politiche democratiche del '900, e indicava, come limite ideale a cui tende l'idea di democrazia, l'estensione delle sue procedure ai principali centri di potere, compresi i luoghi della produzione:

Il processo di allargamento della democrazia nella società contemporanea non avviene soltanto attraverso l'integrazione della democrazia rappresentativa con la democrazia diretta ma anche, e soprattutto, con l'estensione della democratizzazione, intesa come istituzione ed esercizio di procedure che consentono la partecipazione degli interessati alle deliberazioni di un corpo collettivo, a corpi diversi da quelli politici. [...] Oggi chi voglia avere un indice dello sviluppo democratico di un paese deve considerare non il numero delle persone che hanno diritto di votare, ma il numero delle sedi in cui si esercita il diritto di voto. [...] Deve porsi non già la domanda: "Chi vota?", ma "Dove si vota?"⁵²².

Se la visione di Bobbio si presenta come interrogazione, nel senso che intende verificare e mettere alla prova tale ambizione della democrazia, nel discorso pubblico novecentesco ha prevalso «un'immagine inclusiva e progressiva della cittadinanza»⁵²³ - ispirata al noto saggio di T. H. Marshall⁵²⁴ - secondo la quale i

progressive dell'assemblea e del paese, poiché del socialismo esse esprimono quello che oramai è entrato nella coscienza comune di tutte queste correnti, e veramente può diventare elemento di orientamento e guida per tutta la nazione» (P. Togliatti, *Discorsi alla costituente*, Editori Riuniti, Roma 1973, p. 67).

⁵²¹ S. Mezzadra, *Diritti di Cittadinanza e Welfare State. «Citizenship and Social Class» di Tom Marshall cinquant'anni dopo*, introduzione a T.H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Bari, 2002, p. XV.

⁵²² N. Bobbio, *Stato, governo, società. Frammenti di un dizionario politico*, Einaudi, Roma, 2006, p. 147.

⁵²³ S. Mezzadra, *Diritti di Cittadinanza e Welfare State. «Citizenship and Social Class» di Tom Marshall cinquant'anni dopo*, cit., p. XX

diritti di cittadinanza operano come qualcosa di diverso da una serie di facoltà giuridiche puramente formali. Nella prospettiva evolutiva di Marshall, lo sviluppo della cittadinanza attenua in modo graduale le diseguaglianze e favorisce il compromesso e l'integrazione sociale: i diritti civili gettano le basi per quelli politici, che, a loro volta, creano i presupposti per l'affermazione dei diritti sociali. Il contenuto sociale della cittadinanza, strutturalmente in contrasto con la disuguaglianza intrinseca alla formazione sociale capitalistica, può armonizzarsi con l'economia di mercato attraverso un quadro di diritti che permettono il superamento e la spoliticizzazione del conflitto di classe («una società dove le differenze di classe sono legittime sotto l'aspetto della giustizia sociale, dove quindi le classi cooperano più di adesso a comune beneficio di tutti»⁵²⁵). Tuttavia, come ha evidenziato Sandro Mezzadra, l'esaltazione di una possibile collaborazione tra le classi risulta «inevitabilmente legata ad una congiuntura storica: quella in cui l'isolamento istituzionale del conflitto di classe [...] pose le condizioni per il breve sogno di una dialettica virtuosa tra capitale e lavoro come motore dello sviluppo nell'epoca di quello che si usa chiamare fordismo»⁵²⁶.

Antony Giddens, nella sua critica al testo di Marshall, ha rilevato la mancanza di un'adeguata comprensione del rapporto tra acquisizione dei diritti di cittadinanza e lotte delle classi subalterne. Marshall concepisce «lo sviluppo dei diritti di cittadinanza [...] come qualcosa di simile ad un naturale processo di evoluzione, coadiuvato quando necessario dalla benevola mano dello Stato»⁵²⁷. Secondo Giddens, invece, «i diritti di cittadinanza sono stati ottenuti a livello sostanziale soltanto per mezzo della lotta. L'estensione dei diritti di cittadinanza, in Gran Bretagna come altrove, fu in misura rilevante il risultato di lotte condotte dai sottoprivilegiati per migliorarsi. Si dovette combattere per ciascuno dei tre gruppi di diritti a cui si riferisce Marshall, per un lungo periodo di tempo storico»⁵²⁸.

Al di là delle critiche sociologiche, la stessa storia politica italiana ed europea mostra l'inadeguatezza della ricostruzione classica marshalliana dello sviluppo storico della cittadinanza. I diritti sociali e, più in generale, l'idea stessa di *Welfare State* sono al centro di un conflitto tuttora aperto e non possono essere interpretati come fattori di un tendenziale esaurimento dello scontro sociale. Allo stesso modo, la democrazia all'interno dei luoghi di lavoro ha subito forti restrizioni e, oggi come ieri, è alla base di alcune contrapposizioni fondamentali nel dibattito politico contemporaneo.

⁵²⁴ T.H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, cit.

⁵²⁵ Ivi, p. 65. Secondo Marshall il sindacalismo genera «un sistema secondario di cittadinanza industriale parallelo e complementare al sistema della cittadinanza politica» (p. 47). Alla cittadinanza politica, in altri termini, si affianca una cittadinanza economica. Tale separazione, tuttavia, sottintende e riafferma una separazione delle due sfere dell'industria e della società. L'industria viene a configurarsi come società dentro la società (cfr. R. Dahrendorf, *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Laterza, Bari 1963).

⁵²⁶ S. Mezzadra, *Diritti di Cittadinanza e Welfare State. «Citizenship and Social Class» di Tom Marshall cinquant'anni dopo*, cit., p. XXII.

⁵²⁷ A. Giddens, *La società europea degli anni ottanta: divisioni di classe, conflitto di classe e diritti di cittadinanza*, in G. Pasquino, *Le società complesse*, Il Mulino, Bologna 1983, p. 75.

⁵²⁸ Ivi, p. 80.

La dialettica tra democrazia politica e democrazia sociale si è rivelata dunque tutt'altro che spontanea e progressiva. Più che uno schema evolutivo lineare, tale rapporto sembra delimitare un campo di forze, attraversato da conflitti immanenti e continuamente riattualizzati.

Lucio Colletti, in un saggio del 1968⁵²⁹, ha evidenziato come la visione marxiana di tale processo risulti essere più realistica e complessa. Questa concezione è espressa chiaramente in un noto paragrafo di *Le lotte di classe in Francia*:

La contraddizione [...] che investe tutta questa Costituzione, sta nel fatto che le classi la cui schiavitù sociale essa deve eternare, proletariato, contadini, piccoli borghesi, sono messe, mediante il suffragio universale, nel possesso del potere politico, mentre alla classe il cui vecchio potere sociale essa sanziona, alla borghesia, sottrae le garanzie politiche di questo potere. Ne costringe il dominio politico entro condizioni democratiche le quali facilitano ad ogni momento la vittoria delle classi nemiche e pongono in questione le basi stesse della società borghese. Dalle une esige che non avanzino dall'emancipazione politica all'emancipazione sociale, dall'altra che non retroceda dalla restaurazione sociale alla restaurazione politica⁵³⁰.

Per Marx, scrive Colletti, «la costituzione della repubblica democratica borghese è il *résumé*, il compendio stesso delle contraddizioni esistenti tra le classi di questa società»⁵³¹. Se Marshall mette al centro il contrasto tra costituzione e capitalismo - e quindi tra politica ed economia - Marx sostiene che «la contraddizione, che è all'interno della società, passa anche all'interno della costituzione»⁵³². La costituzione repubblicana viene così a costituire «non la composizione o il superamento dei contrasti fondamentali, ma solo il terreno migliore perché essi possano dispiegarsi e giungere a maturazione»⁵³³.

Questa concezione, a nostro parere, consente di rileggere e ricollocare criticamente la questione dei rapporti economici espressi nella Costituzione italiana all'interno della storia sociale e politica italiana, mostrando in che modo le formulazioni contenute nel titolo III abbiano interagito con la materialità dei processi economici e politici.

Ad esempio, gli articoli 36 e 41 sopraccitati (salario slegato dalle dinamiche del mercato del lavoro e partecipazione dei lavoratori alla gestione dell'impresa) hanno trovato una realizzazione concreta, seppur parziale e temporanea, nella fase più accesa del conflitto industriale (anni '60 e '70), con l'introduzione, attraverso la legislazione ordinaria, di elementi di rigidità nel mercato del lavoro e di democrazia nei luoghi della produzione, per poi rifluire entro l'astratto mondo dei principi costituzionali nei trent'anni successivi. Si comprende qui come il riconoscimento costituzionale degli interessi specifici del lavoratore e della 'cittadinanza nell'impresa' - intesa come limite al potere

⁵²⁹ L. Colletti, *Bernstein e il marxismo della Seconda Internazionale*, in L. Colletti, *Ideologia e società*, Laterza, Bari, 1972.

⁵³⁰ Cit. in L. Colletti, *Bernstein e il marxismo della Seconda Internazionale*, cit., pp. 144-145.

⁵³¹ Ivi, p. 146.

⁵³² Ivi, p. 147.

⁵³³ *Ibidem*.

discrezionale che quest'ultima può esercitare nei confronti del lavoratore - sia sempre provvisorio e sotteso da rapporti di forza.

Educazione alla cittadinanza e soggettivazione politica

In questa prospettiva, lo studio della Costituzione diviene un'occasione di formazione storica, civile e politica fondata su un approccio analitico-critico, in contrasto con il carattere prescrittivo delle indicazioni contenute nel documento di indirizzo. Permette di affrontare non solo il tema dell'unità nazionale, ma anche quello delle divisioni e dei conflitti che attraversano il paese, delle differenziazioni che portano la società a dividersi in gruppi antagonisti, illuminando la dialettica tra riconoscimento di diritti individuali e azione collettiva⁵³⁴.

La ricostruzione di tali processi, delle alternative che lo sviluppo storico continuamente ripropone, potrebbe contribuire a incrinare la percezione, molto diffusa tra i giovani e i giovanissimi, di una dinamica sociale schiacciata sull'esistente, naturalizzata e cristallizzata, che procede inesorabilmente entro vincoli e meccanismi esterni e indifferenti al campo d'azione del cittadino. La coincidenza immediata e passiva con il presente genera un'incapacità di concepire il proprio tempo come tempo storico, inibendo quei processi di soggettivazione politica che preludono all'espressione pubblica e manifesta di una volontà riconducibile ad un corpo collettivo. Come scrive il filosofo Giorgio Agamben:

La contemporaneità è *quella relazione col tempo che aderisce ad esso attraverso una sfasatura e un anacronismo*. Coloro che coincidono troppo pienamente con l'epoca, che combaciano in ogni punto perfettamente con essa, non sono contemporanei perché, proprio per questo, non riescono a vederla, non possono tenere lo sguardo fisso su di essa⁵³⁵.

Difatti, una delle cause dell'apatia politica e della scarsa partecipazione è proprio la naturalizzazione della realtà sociale⁵³⁶ - in particolare riguardo la sfera economica - e l'interiorizzazione di una concezione naturalistica del mercato che occulta l'origine storica, istituzionale, giuridica e dunque politica delle leggi che lo regolano⁵³⁷.

⁵³⁴ «Il riconoscimento di una "cittadinanza sociale" tende sempre a privilegiare i diritti *individuali*, o a ridurre i diritti collettivi a diritti individuali, mentre il movimento da cui tale riconoscimento procede deriva la sua originalità e la sua efficacia dall'azione *collettiva*» (E. Balibar, *Le frontiere della democrazia*, cit, p. 69).

⁵³⁵ G. Agamben, *Che cos'è il contemporaneo?*, Nottetempo, Roma 2008, pp. 9-10, cit. in P. Favilli, *Il riformismo e il suo rovescio*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 10.

⁵³⁶ «La naturalizzazione della realtà sociale è il più potente strumento di legittimazione delle politiche dominanti. La naturalizzazione dell'ideologia ne è l'immediata conseguenza. Una ideologia *naturale* cessa di essere percepita come tale e il luogo della *fine delle ideologie* diventa terreno di una guerra asimmetrica dove i dominanti dispongono dell'arma totale e chi si era posto dal punto di vista della "emancipazione" dei dominati ha provveduto al disarmo unilaterale» (Ivi, pp. 154-155).

⁵³⁷ «Molti economisti ragionano come se il mercato fosse un'istituzione naturale, eterna [...]. Ma non è vero che il mercato sia un fenomeno naturale: è il prodotto di una evoluzione secolare, che ha subito profondi cambiamenti nel corso del tempo. Prima di apparire come un fenomeno economico, il mercato si presenta come una struttura giuridica. La verità è che il mercato non è uno spazio vuoto e la politica del lasciar fare, presa alla lettera, non ha senso: è la legge che

Anche per questa ragione potrebbe risultare utile ripercorrere le tappe fondamentali del dibattito svoltosi all'Assemblea costituente sui rapporti economici, ricostruendo le posizioni dei vari partiti e le loro premesse ideologiche. Aiuterebbe a mettere in luce la natura politica - dunque modificabile attraverso l'esercizio della democrazia - dei processi economici. Inoltre, affrontare questioni come l'alternativa tra liberismo e controllo in economia - un tema, peraltro, ritornato bruscamente attuale a causa della crisi economica - può contribuire a ristabilire la politica economica e sociale come piano dirimente della contrapposizione politica, in controtendenza rispetto alla 'culturalizzazione' del discorso politico a cui si è assistito negli ultimi anni.

Ma, soprattutto, l'educazione alla cittadinanza deve offrire allo studente la possibilità di intravedere spazi di intervento, di trasformazione di una realtà sociale tutt'altro che immutabile e predeterminata. Solo così è possibile dare senso alla politica e alla sua capacità di alimentare la passione per la partecipazione alla vita civile e, più spesso di quanto si creda, la passione per la conoscenza stessa:

Io non avrei in vita mia affrontato una questione teoretica se non fossi stato spinto a farlo da un interesse politico. Ho cominciato ad occuparmi di politica nel momento in cui ho cominciato a ragionare, e ho affrontato determinate questioni anche all'interno di una determinata disciplina, solo perché queste questioni mi consentivano di capire meglio la politica; e posso dire, mi arrischio a dire, che questa forza che ha avuto la politica come luogo in cui stare e da cui parlare, è naturalmente derivata dal fatto che la politica era qui concepita come lo strumento di una liberazione⁵³⁸.

crea gli argini tra i quali scorre l'acqua dell'economia; senza quegli argini l'acqua diventa palude o dà luogo a inondazioni. Le leggi possono essere ben fatte o mal fatte; possono fissare regole automatiche o lasciare alla burocrazia un pericoloso margine discrezionale; possono essere semplici e razionali o terribilmente complicate e soffocanti. Ma le leggi sono necessarie» (P. Sylos Labini, *Torniamo ai classici. Produttività del lavoro, progresso tecnico e sviluppo economico*, Laterza, Bari 2005, p. 79).

⁵³⁸ C. Napoleoni, *Attaccare il dominio nel suo fondamento. Intervista a Claudio Napoleoni*, «Bozze», IX, nn. 5-6, settembre-dicembre 1986, p. 208.

La cittadinanza nella pedagogia critica dell'emancipazione

Alessio Annino Ph.D.

Modelli di Formazione: analisi teorica e comparazione
Università della Calabria

Abstract

Across the globe there's been in the last 20 years or maybe more, a growing economic, scientific, cultural and political interdependence in life, thus making more and more social structures truly multiethnic and multicultural. The problem of citizenship for non-EU residents, or born to immigrant parents in our country, is of a great importance in pedagogy, since it is orientated to provide flexible educational plans, and it's in comparison to the increasing complexity: immigrants and their families are people who have lived for years in Italy, many work regularly, they pay taxes, participate in social life of the country, their children are attending Italian schools, and therefore all of them recognize that promoting and defending their fundamental rights is a priority in the making process of a truly democratic and civil citizenship. It is understandable, therefore, that education and training processes are in need of a clearer point of view in order to do a smooth analysis of the post-modern situation and an 'overview' can be truly "wide" only when providing the citizens with a democratic 'deep breath', which could allow to reach wider horizons the immigrants have been aiming for since they were in their country of origin. This way, it's too important we do not neglect any of the key factors that cannot make real and effective our participation in social and cultural life in the community, and consequently cannot contribute at all the civil progress of our country.

Nella letteratura scientifica attuale emerge che l'educazione è indubbiamente un concetto di pertinenza della pedagogia, ma è anche considerata un fenomeno sociale, dal momento che l'essere umano cresce e si forma in un certo ambiente sociale, di cui assorbe, ed in seguito interiorizza, gradualmente la cultura.

I soggetti adulti si preoccupano di favorire questo processo, in vista dell'integrazione delle nuove generazioni nel proprio ambiente, e sotto un certo profilo, la 'socializzazione' – termine con cui s'indica questo processo d'inclusione del giovane (nel caso specifico) entro un certo gruppo – rappresenta al tempo stesso lo scopo dell'educazione come fatto sociale e il suo principale fattore.

Questo è il motivo per cui la dimensione sociale rappresenta un aspetto fondamentale della pedagogia, la scienza che si occupa dell'educazione, e costituisce una coordinata basilare della sua riflessione.

In questo senso, per comprendere il problema della cittadinanza odierna in chiave pedagogica, è importante, a mio avviso, risalire alla fase decisiva che attraversava l'Europa verso la metà degli anni '90, nel momento della sua espansione verso la progressiva ammissione di altri stati, e conseguentemente

anche per l'impostazione radicale e più marcatamente orientata all'accoglienza e all'integrazione di popolazioni sempre più massicciamente provenienti dalle aree dell'ex Europa dell'Est e dai continenti asiatico ed africano.

Ciò sta ponendo sotto una nuova luce la trattazione del problema della cittadinanza, e in particolare della 'cittadinanza attiva' e dei problemi dell'immigrazione, modificando ulteriormente il concetto-chiave della pedagogia: 'la formazione'. Il nodo nevralgico consiste proprio nell'opportuna riflessione sulla formazione e sui processi educativi, poiché:

rispetto ad una tale complessità una via privilegiata per favorire l'integrazione tra popolazioni diverse non può che essere quella dell'educazione, come risorsa umana dal grande valore politico, perché all'educazione è affidato il compito di formare un cittadino in grado di vivere la complessità di questa nostra stagione culturale, sociale e politica [...]⁵³⁹.

Il tema della cittadinanza, nell'immediata quotidianità, è quanto mai di grande rilevanza in un'ottica pedagogica e sociale, anche alla luce della recente dichiarazione del Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, il quale, in merito ai figli di immigrati che nascono in Italia, auspica che in tempi brevi a costoro venga senza indugio attribuita la cittadinanza italiana, poiché, egli sostiene, «Negarla è un'autentica follia, un'assurdità. I bambini hanno questa aspirazione»⁵⁴⁰.

Il problema della cittadinanza, e segnatamente della cittadinanza per i residenti extracomunitari, o nati nel nostro Paese da genitori immigrati, riveste una chiarissima importanza pedagogica e formativa, poiché si tratta di predisporre dei piani educativi improntati alla flessibilità, al confronto ed alla complessità crescente: gli immigrati, e le loro famiglie, sono persone che vivono ormai da anni in Italia, molti lavorano regolarmente, pagano le tasse, partecipano alla vita sociale del Paese, i loro figli frequentano le scuole italiane, e pertanto riconoscere i loro diritti fondamentali è una priorità nel segno di una scelta civile e realmente democratica.

Si comprende, di conseguenza, che vi è necessità di avere una visuale più chiara possibile ed una panoramica autenticamente da 'grandangolo' che sia davvero più ampia, che aneli ad orizzonti più vasti, in modo da non arrivare a trascurare nessuno dei fattori fondamentali che possano non rendere effettiva e 'reale' la partecipazione alla vita sociale e culturale nella comunità, e conseguentemente al progresso civile del nostro Paese.

In seguito al turbinio di cambiamenti intervenuti in questo ultimo periodo, è opportuna una riflessione sui fenomeni educativi, in relazione agli individui ed alle loro peculiarità sociali e culturali, cioè sui 'soggetti partecipi' del processo di interazione, in quanto:

in Italia l'incontro tra l'antropologia culturale e l'educazione ha prodotto risultati misti: gli antropologi culturali italiani hanno sottolineato alcuni dei punti precedenti [*il termine "cultura della scuola" che si riferisce spesso all'esperienza di negoziare i*

⁵³⁹ C. De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in G. Spadafora (a c. di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, p. 289.

⁵⁴⁰ La Repubblica, «Immigrati, Napolitano: "Cittadinanza ai bambini"», 22 novembre 2011.

saperi e le regole piuttosto che alla condivisione dei saperi] in maniera efficace, ed hanno riconosciuto l'antropologia dell'educazione come area di teoria e ricerca⁵⁴¹

che può agire realmente come supporto per l'area pedagogica. Le parole-chiave che in questo contesto di civiltà planetaria si incontrano e scontrano, sono quindi «globalizzazione, complessità, identità plurale, ottica dell'alterità».

In tutto il Globo si registra una crescente 'interdipendenza' economica e scientifica, culturale e politica, che rende conseguentemente le società davvero sempre più multietniche e multiculturali.

Ad esempio, nel 2004 il trattato di Maastricht ha istituito la 'cittadinanza europea'⁵⁴² e, pertanto, è sorto il problema di una appropriata 'educazione alla cittadinanza europea', come espressione della necessità del contesto specificamente europeo. Una esigenza chiara, netta, che «comporta, ad un tempo, la conoscenza del processo di integrazione comunitaria e delle relative istituzioni, nonché la promozione di una "coscienza europea" soprattutto tra i giovani [...]»⁵⁴³.

La Storia, le varie norme, e tutte le istituzioni alludono comunque a diverso titolo alla dimensione dello Stato-nazione, ma i fenomeni di cambiamento generati dalla globalizzazione hanno inevitabilmente messo in crisi gli stessi concetti di identità nazionali, sulle quale incide proprio il fenomeno dell'immigrazione; per questa ragione, nasce direttamente l'esigenza di una nuova forma di cittadinanza che sappia gestire il pluralismo connesso alla presenza di minoranze linguistico-culturali.

Il problema dell'inclusione degli immigrati o delle minoranze, soprattutto a livello di diritti politici e socio-culturali, determina di per sé, in tutta la sua profonda contingenza, la necessità di definire una nuova identità dello Stato-nazione.

La domanda da porsi è se l'identità collettiva dello Stato-nazione debba rimanere sempre identica a se stessa, o non debba piuttosto trasformarsi, arricchirsi, in un certo senso 'evolversi', includendo per gradi nuovi elementi, portati dai diversi gruppi etnico-culturali che sopraggiungono.

Ci si confronta, quindi, lungo il cammino attraverso quest'epoca di cambiamenti, con il fenomeno della 'multiculturalità', intesa come coesistenza di più culture nel medesimo contesto geografico, con tutta la complessità del caso che è strettamente e direttamente legata alle 'differenze'.

In un contesto sociale segnato in maniera profonda dall'immigrazione, il processo di inclusione è già per sua natura abbastanza complesso, delicato, e basta un minimo fraintendimento nella comunicazione tra i vari soggetti, perché

⁵⁴¹ F. Gobbo, *Antropology of Education in Italy*, in K.M. Anderson-Levitt, (a c. di), *Antropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*, Berghan Books, Usa 2011, p. 160. (Traduzione dello scrivente)

⁵⁴² Il 29 ottobre 2004, i 25 capi di Stato e di governo hanno firmato a Roma il trattato che istituisce una Costituzione per l'Europa. La Costituzione rappresentava il frutto di un lungo processo di integrazione caratterizzato, nel contempo, dall'ininterrotto potenziamento dell'integrazione e dai successivi allargamenti dell'Unione. Il testo della Costituzione prevedeva che il processo di ratifica dovesse durare due anni e che l'entrata in vigore sarebbe avvenuta entro il 1° novembre 2006. (Official website of the EU, «Una costituzione per l'Europa»).

⁵⁴³ L. Amatucci, *La cittadinanza e l'educazione nella società multiculturale*, in (a c. di) L. Amatucci, A. Augenti, M. Matarazzo, *Lo spazio Europeo dell'educazione. Scuola, Università, Costituzione per l'Europa*, Anicia, Roma 2005, p. 185.

si provochi un danno alla stessa stregua di quello che potrebbe occorrere ad un meccanismo perfettamente oleato che al suo interno veda il penetrare di uno, un solo granello di sabbia; la pianificazione pedagogica in ottica di integrazione deve considerare che «ne derivano delle conseguenze, nel senso che gli immigrati andrebbero sostenuti nel loro processo di inserimento, che di per sé non è agevole ma irto di difficoltà: non va dimenticato che, in genere, la radicalizzazione della loro identità culturale originaria è proporzionale alle difficoltà e ai rifiuti che si frappongono al loro inserimento»⁵⁴⁴.

La complessità odierna deve fare riflettere circa il percorso che effettua l'uomo nel cercare di diventare un 'cittadino attivo', e l'educazione deve fornire un vero e proprio paradigma per la cittadinanza attiva dal momento che «[per il singolo soggetto] è la pratica della *cura sui* che va posta al centro dei processi formativi e resa come orientamento costante di tali processi. E *cura sui* significa capacità di leggere se stessi, di darsi un orientamento, di rielaborare l'immagine di sé e di renderla sempre aperta rispetto al proprio futuro»⁵⁴⁵.

In questa ottica, molto importante è l'analisi profonda ed obiettiva del ruolo del docente all'interno del contesto scolastico moderno, e post-moderno.

Appare evidente, dunque, che la figura dell'insegnante debba essere necessariamente flessibile, pragmatica nella più completa accezione pedagogica, al fine di affrontare anche 'in situazione' le complesse esigenze della multiculturalità e permettere i processi di analisi 'dei' e 'sui' singoli soggetti.

Ciò impone che in un confronto anche serrato tra esponenti di culture diverse non ci sia la prevaricazione degli uni sugli altri, bensì un confronto continuo, un'apertura all'altro, alla 'prossimità', e, perché sia fruttuoso ed efficace questo incontro, esso si deve assolutamente fondare sul dialogo profondo e soprattutto 'reciproco', specialmente in ambito scolastico e formativo, dove maggiori sono le responsabilità, in quanto nel percorso educativo si deve sempre avere ben presente il fine ultimo, cioè la 'direzione in cui bisogna educare'⁵⁴⁶.

Scopo fondamentale è procedere in un itinerario formativo con una modalità antidogmatica, non etnocentrica e che, arricchita dalle diversità, proceda attraverso il controllo critico e la creazione di nuovi concetti, strategie e strumenti rispondenti a bisogni della vita pratica, di una realtà in veloce e perpetua evoluzione.

Ciò implica la costruzione di una 'forma mentis' ampia, transitiva, misurabile in termini di problematizzazione e responsabilizzazione, per affrontare la complessità della società multi-etnica e multiculturali dei nostri giorni, tramite l'elaborazione fluida e senza pregiudizi delle regole democratiche di convivenza sociale.

In ogni caso, va anche detto che la nazione che accoglie i migranti e una moltitudine di minoranze, mantiene un sentimento di appartenenza fondamentale quando la sua identità sia riconosciuta, ma con la condicio sine qua non che tale appartenenza venga interpretata in senso non escludente ma

⁵⁴⁴ (a c. di) F. Susi, *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 2008, p. 14.

⁵⁴⁵ (a c. di) F. Cambi, R. Certini, R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010, p. 138.

⁵⁴⁶ Cfr. M. Buber, *Discorsi sull'educazione*, Armando Editore, Roma 2009, p. 68.

‘pluralista ed includente’: va perseguita, quindi, non l'emarginazione o la ghettizzazione, la separazione tra ἔθνος (éthnos) e δῆμος (démós) ma l'integrazione attraverso la cittadinanza attiva e la ‘responsabilità’, in un progetto politico unificante, aggregante, e, in una parola, ‘partecipativo’.

Principalmente, noi ricordiamo che la cittadinanza attiva è appunto imperniata sulla partecipazione e sulla responsabilità, per sforzarsi doverosamente di ‘fare dell'uomo un cittadino democratico’, capace cioè di adattarsi ai cambiamenti sociali e, anzi, di ‘velocizzare il progresso’ e di esserne protagonista; alla fine, si «tratta di imparare a vivere e a gestire (= consapevolmente) tale neo-cittadinanza, in una società politica che oscilla spesso oltre il modello democratico, in quale esige di essere sempre e sempre più compreso, riprogettato, riaffermato e come telos e *come* valore»⁵⁴⁷.

Un'altra fondamentale considerazione da cui non si può prescindere, nell'analisi di questo processo di cambiamento che è orientato al futuro, è quella relativa al fenomeno della tarda modernità denominato da molti studiosi ‘globalizzazione’, che può essere definita come un vasto processo di crescita d'insieme delle relazioni e degli scambi economico-socio-politico-culturali, a livello mondiale, che comporta come effetto primo ed immediato una marcata convergenza economica, finanziaria, culturale, sociale e demografica tra i Paesi del globo⁵⁴⁸.

Alla luce di quest'attenta valutazione, è importante riflettere sul fatto che un sistema scolastico ed educativo sarà efficace nel dare risposte alle esigenze della società ‘complessa e globalizzata’, quando sia in grado di anticipare le domande pressanti della contingenza, e, nella sostanza, di operare concretamente in vista della promozione di una reale cittadinanza attiva.

Un programma di riforma scolastica serio e dettagliato, oltretutto fortemente innovativo, necessita di enorme supporto da parte delle famiglie, poiché è nelle famiglie stesse che i giovanissimi apprendono i primi modelli di comportamento.

In questa fase, l'istruzione deve iniziare a progettare con un più ampio respiro, per incontrare le varie esigenze derivanti dalla complessità e, possibilmente, arrivare a dare risposte concrete e immediate, poiché «l'attuale società conoscitiva [...] esige che la scuola non si limiti a essere soltanto un'agenzia di socializzazione. Il compito irrinunciabile dell'istituzione scolastica appare quello dell'alfabetizzazione primaria, quanto sul piano dell'alfabetizzazione secondaria»⁵⁴⁹.

Secondo quest'ottica nuovi sono i soggetti da ‘formare’, nuovi sono i riferimenti axiologici, delle visioni del mondo, del sentire religioso, nuovi sono assolutamente i ‘linguaggi’ che si affrontano in questo processo; quindi è fondamentale assumere una nuova sensibilità nello svolgere la funzione di educatore, affinché la pedagogia possa «esprimere la propria forza teoretica,

⁵⁴⁷ (a c. di) F. Cambi, R. Certini, R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, cit., p. 138

⁵⁴⁸ Cfr. L. Gallino, *Globalizzazione e diseguaglianze*, Laterza, Roma-Bari 2003, p.54.

⁵⁴⁹ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione*, Erickson, Trento 2006, p.10.

tanto in direzione dell'analisi e dell'interpretazione, quanto in direzione della trasformazione, attraverso il modello e il progetto educativo»⁵⁵⁰.

E' proprio questa la direzione indicata, verso la metà degli anni '90, dal documento complessivo della 'Commissione dei saggi' che esponeva le ragioni culturali e sociali che ancora potevano rappresentare delle difficoltà lungo il cammino verso una scuola rinnovata e moderna: «Ci si deve rendere conto di quanto sia ancora grande, in Italia, la diseguaglianza delle opportunità educative. L'articolo 3 della Costituzione italiana aveva impegnato la repubblica a "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»⁵⁵¹.

Traendo per un attimo spunto dalla pedagogia giuridica, si precisa che per 'cittadinanza attiva' s'intende proprio la capacità di partecipare come 'soggetti' alla Res Publica, quindi, non solo un recepire passivamente i poteri a vario livello, ma il poter disporre della facoltà di porre domande, di proporre iniziative, di manifestare disagi, esigenze differenti, di 'farsi sentire' per realizzare pienamente una forma di 'democrazia partecipativa'.

Il compito più importante, o comunque uno dei più seri che attende la pedagogia, è quello di fare abbandonare alle giovani generazioni e non, questa sorta di indifferenza che le permea, che ha portato ad una certa forma di «anestesia emotiva, politica, che poi è sconfinata in una deriva di impolitica, nel qualunquismo e nella de-responsabilizzazione»⁵⁵².

Il nuovo orizzonte che incontra oggi la pedagogia, è rappresentato da una profonda 'responsabilità critica' verso le nuove generazioni, il fare capire cioè il vero valore, tra gli altri, della vita sociale, del bene comune, che riguarda tutti indistintamente, e promuoverlo senza sosta contro l'apatia e l'abulia, per arrivare insomma a cercare di colmare l'attuale vuoto di senso.

Nella moderna società, quindi, il processo formativo è chiamato a dare anche uno stimolo forte, preciso, quasi a ribadire:

la centralità della formazione all'interno del discorso pedagogico, in ragione del suo essere elemento di sintesi e nel tempo stesso problema aperto di un sapere, come la pedagogia, posto tra costituzione e regolazione di senso, tra teorizzazione ed applicazione⁵⁵³.

Per quanto concerne il ruolo istituzionale dello Stato, esso non può ammettere interferenze nello stabilire i fini progettuali dell'educazione: dovrà perciò perseguire maggiore efficienza attraverso un vero e proprio decentramento amministrativo, e successivamente valutare quali istituti sono efficienti e quali ancora necessitano di interventi mirati, ed infine certificare i risultati ottenuti da alunni, docenti e scuole.

⁵⁵⁰ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999, p.120.

⁵⁵¹ «Circolare Applicativa» n. 654 del 17-10-96.

⁵⁵² F. Pinto Minerva, Abstract Convegno Siped. *Progetto Generazioni. I giovani, il mondo e l'educazione*, Cosenza 3-4 giugno 2010.

⁵⁵³ G. Spadafora, *Verso l'emancipazione*, in (a c. di) G. Spadafora, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, cit., p. 27.

La sfida posta alla pedagogia, oggi, è quella di analizzare un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e che si dia come obiettivi l'apertura all'altro, all'uguaglianza e alla coesione sociale, realizzando il necessario equilibrio tra le peculiarità dell'educazione interculturale, che nello specifico sono le capacità di conoscere e apprezzare le differenze e la capacità di orientarle non alla difesa dei localismi e delle istanze etniche, ma alla serena 'convivenza civile'.

Ne consegue che, nel contesto specifico della società in cui ci troviamo a vivere quotidianamente, il compito del docente non è solo molto complesso ma, soprattutto, delicato, in quanto a lui spetta l'onere e, aggiungeremmo, l'onore, di promuovere il valore della vera democrazia alle giovani generazioni, perché essa non rimanga un concetto astratto nella loro formazione, nella loro educazione, ma venga recepito nella sua interezza.

In maniera opportuna, è la semplicità stessa del termine, nella sua etimologia, ad indicare cosa si intenda davvero per 'democrazia', sin dall'antichità classica: δῆμος (démos), popolo e κράτος (crátos), potere (comando, dominio); l'essenza vera della democrazia è proprio il potere 'del' popolo e 'al' popolo, che dovrebbe essere l'unico depositario della volontà decisionale primaria.

Infatti, il primo, o uno dei primi esempi in cui nell'antica Grecia compare il termine democrazia, è nelle *Supplici*, la tragedia di Eschilo del 463 a.c., nella quale, al verso 603, dovendo il sovrano di Argo, Pelasgo, assumere la decisione drammatica di intraprendere una guerra, si rimette alla decisione 'dell'assemblea popolare', «δῆμου κρατουσα χεῖρ»⁵⁵⁴, alla mano vincente del popolo; ancora la parola 'democrazia' non si è compiuta etimologicamente, in quanto si trovano i due termini distinti 'popolo' e 'potere', ma ciò che risalta in questo passo fondamentale è che si ha «[...] il vertice della paidèia democratica [...] e l'astratto non ha ancora preso forma ma si materializza nella mano (χεῖρ) che esprime il voto»⁵⁵⁵.

La mano, dunque, diretta manifestazione della volontà del popolo, in quanto con questo arto alzato nella votazione, si compie la pura e autentica 'paidèia democratica', la vera educazione essenzialmente e profondamente democratica, quale oggi si dovrebbe promuovere, anche in contesti sociali complessi, multiculturali, post-moderni, dal momento che l'essenza democratica da millenni è teleologicamente essenziale per il vivere civile.

Senza alcun dubbio, la vera educazione intesa nel suo spirito originario proprio di 'paidèia' è fondamentale in contesti dove l'alterità è predominante, e la diversità è ancora fonte di ansie, specie quando il processo di integrazione ancora non dia i risultati auspicati.

È inevitabile, oggi, che queste tematiche si affrontino con la consapevolezza della loro imprescindibilità, poiché la presenza 'dell'altro, del diverso', in mezzo a noi, sarà sempre maggiore, ed il processo inclusivo, tanto nella scuola quanto nella società, dovrà essere quanto di più naturale e 'civile' il tessuto sociale possa offrire:

⁵⁵⁴ Cfr. L. Canfora, *Storia della letteratura greca*, Laterza, Roma-Bari 1986, pp. 139-140.

⁵⁵⁵ *Ibidem*

l'alunno straniero sta costringendo a riflettere anche sull'alunno italiano, e in generale, anche sul concetto stesso di *alunno*, concepito come una *persona* partecipe e responsabile del proprio apprendimento e della propria educazione (con tutte le difficoltà, complessità, successi ed insuccessi che questo comporta)⁵⁵⁶.

In questa dimensione, si colloca proprio il tema della cittadinanza europea, una grande sfera di appartenenza che si aggiunge a quella nazionale dei singoli stati, e che idealmente la supera in 'valenza sociale'; pertanto si può fare riferimento a Lynch, quando definisce con chiarezza i tre livelli di cittadinanza: 'locale, nazionale, internazionale'⁵⁵⁷.

Ma una 'visione inclusiva' dell'educazione alla cittadinanza deve saper accostare agli obiettivi connessi all'identità nazionale ed alla conoscenza dell'organizzazione politico-istituzionale, anche gli strumenti per affrontare la complessità del mondo attuale a livello personale, sociale, culturale, politico, economico, ambientale ed anche ecologico.

Pertanto, in un percorso di coerenza con la nuova prospettiva 'complessa', specchio della nuova realtà, il dibattito sulla formazione si è arricchito di due caratteristiche molto innovative quali sono quella della 'plasticità' e della 'flessibilità'.

Emerge abbastanza chiaramente, perciò, l'esigenza di altre impostazioni al percorso formativo, ed è necessario «ripensare la formazione in un contesto diverso che è quello del postmoderno che è espressione di frammentazione, di apertura, di trasversalità dell'esperienza, di decostruzione»⁵⁵⁸.

Ecco, dunque, che in questo nuovo scenario contemporaneo, molto variegato e in rapido mutamento, l'istruzione, ed il concetto di formazione, pongono i soggetti da 'educare' in un contesto di piena libertà, si rivolgono indistintamente a tutti gli individui coinvolti nel processo, valorizzando assolutamente le peculiarità di ciascuno.

In questo contesto, la formazione chiama direttamente una profonda analisi critica ed un rinnovamento deciso della pedagogia.

Essa opera, quindi, una profonda revisione dei valori, dei metodi, dell'interazione con strutture e criteri formativi coinvolgendo anche gli aspetti della comunicazione in primis, e di seguito quello della motivazione, delle emozioni, degli stimoli personali, rielaborando sia il rapporto educativo che la pratica, cioè l'apprendimento *stricto sensu*.

Il soggetto è posto, di conseguenza, al centro del processo formativo; l'uomo, ovvero *ἄνθρωπος* (*àntropos*) con tutte le sue esigenze, la sua personalità, le sue peculiarità.

Il mutamento oggi detta i tempi delle relazioni interpersonali, e:

di conseguenza, da un lato, muta la formazione che deve tenere necessariamente conto della relazione tra *logos* e *pathos*, dell'importanza delle emozioni, degli affetti e anche della mente; dall'altro lato, muta anche il concetto di scuola, che deve riconoscere, valorizzare la componente emotiva che nella sua struttura

⁵⁵⁶ M. Fiorucci, *Incontri: spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2007, p. 184.

⁵⁵⁷ Cfr. J. Lynch, *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1998, p. 25.

⁵⁵⁸ P. Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005, pp.175 e ss.

processuale è legata alla comunicazione, alla motivazione, alla concentrazione, alla progettazione di sé⁵⁵⁹.

Per formare i cittadini del mondo non è certo sufficiente, come fa notare Morin, il ricorso ad un «vago e generico “mondialismo”»⁵⁶⁰, bensì la nuova cittadinanza comporta l'acquisizione di competenze che diano la capacità di incidere sui cambiamenti senza subirne passivamente le conseguenze.

In particolare, la società multiculturale, nata non solo dalla persistenza di minoranze linguistiche e culturali sul territorio, ma anche dall'arrivo sempre più massiccio di immigrati, richiede un inedito e coraggioso collegamento tra educazione alla cittadinanza e principio universale dei diritti umani.

Oggi, alle scuole di ogni ordine e grado, spetta il compito di saper leggere in 'tempo reale' tra le righe del tessuto sociale, per modificare in corsa programmi, progetti, per adeguarli proprio alle esigenze della complessità, e, sostanzialmente, per rispondere in maniera efficace agli stimoli prodotti dai nuovi profili professionali emergenti.

Una reale condivisione, crescita di valori, e quindi una reale cittadinanza interculturale, piena e democratica nel vero senso della parola, si dovrebbe muovere sul binario giustizia-uguaglianza-libertà-accoglienza.

Se l'educazione, e nel caso specifico la pedagogia, riuscisse non solo a promuovere dei modelli validi, ma ad essere nello stesso tempo un'efficace interfaccia della politica, avrebbe dunque il coraggio di educare alla cittadinanza, ai suoi veri valori⁵⁶¹.

In questa nuova accezione, essa dovrebbe avere il coraggio di essere una interfaccia critica, pensando ad un vasto impegno sociale, che vada al di là di una diagnosi sulla mancanza di valori nella democrazia plurale: dovrebbe intervenire massicciamente per promuovere un 'risveglio del cittadino'.

Compito della formazione attuale, e dello specifico studio delle scienze dell'educazione, è senza ombra di dubbio il superamento di un certo modello di scuola, incentrato sulla formazione del 'cittadino nazionale'; mai come oggi, infatti, il superamento di questa prospettiva appare necessario.

Obiettivo principale è progettare e rendere effettiva una formazione per un cittadino europeo, ed alla fine 'planetario', maturo e consapevole di confrontarsi con tutto il globo per 'arricchirsi'.

Uno dei compiti più significativi che criticamente ci si aspetta dalla programmazione pedagogica, è proprio quello di valorizzare l'aspetto personale, dell'interazione sociale, della comunicazione in senso proprio, della condivisione, ponendo la giusta enfasi 'sull'intersoggettività'.

Tra i punti fondamentali, in questo senso, vi è proprio quello di fare riferimento a dei valori ben precisi che possano essere condivisi in toto.

⁵⁵⁹ P. Mulè, *Modelli pedagogici e professionalità docente nel Novecento in Italia*, Periferia, Cosenza, p.120.

⁵⁶⁰ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001; Id., *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi, Roma 2001, p.93.

⁵⁶¹ Cfr. M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale*, cit. p. 214: «Se si vuole assegnare alla pedagogia un nuovo ruolo politico e sociale, occorre fare piazza pulita di queste visioni ingenuie e limitanti di una pedagogia come strumento di formalizzazione dell'indottrinamento moralistico, basate il più delle volte su una diffusa ignoranza della produzione culturale della pedagogia e comunque su preconcetti di cui sono vittime anche raffinati intellettuali e attendibilissimi studiosi».

Ma, proprio alla luce della complessità dell'epoca attuale, delle molteplici esigenze sorte in seguito alla convivenza di più culture, si riflette su come sia possibile arrivare a focalizzare e determinare un contesto normativo che sia condivisibile eticamente e socialmente, e nello stesso tempo che tenga conto delle differenze e delle singole soggettività.

In questa prospettiva, è necessario porre l'accento critico sulla questione assiologica, proprio in un'epoca storica che vede il prevalere di una certa economia liberista, che favorisce la diffusione del nichilismo, dell'individualismo più marcato, dal momento che «a ben vedere, l'istanza valoriale viene reclamata da più parti sulla base di un'inquietudine che sottende il pensiero contemporaneo basata sulla consapevolezza del ruolo significativo svolto sulla stabilità individuale e sulla ricompattazione sociale dell'orizzonte valoriale»⁵⁶².

Ma oggi cos'è, in tema di valori, la cittadinanza? Si può cercare di definirla come 'Governance'⁵⁶³, cioè il corrispondente ideale di un sistema allargato di governo, un sistema complesso in cui il potere appartiene al popolo anche e soprattutto nelle scelte quotidiane, in una profonda dimensione civica e valoriale dell'agire.

La nuova accezione dell'agire, oggi, da molti studiosi, è definita come 'Sesto Potere'⁵⁶⁴, il potere cioè 'dell'azione civica', composta dalla conoscenza, dalla diffusione e dallo scambio reciproco di informazioni che porta 'all'iniziativa diretta ed alla sollecitazione istituzionale', poiché è determinante il sentire comune, quindi il recupero dei codici simbolici, dei 'valori'.

In sostanza, esso si completa pienamente con il rendere 'politico' in senso pieno l'agire del cittadino, l'agire attivamente, anche nel senso di trasformare le norme su carta in condotte concrete, orientate alla vita civile.

La pedagogia, operando in questa ottica, ha, in sostanza, il compito di 'analizzare criticamente' questa società attuale, e cercare di riconsegnare principalmente alle giovani generazioni, ma non solo, la responsabilità delle scelte: «il valore dei valori, cioè il discutere dei valori perché i valori valgono, sono fondamentali tanto per la vita sociale, quanto per l'affermazione delle qualità personali»⁵⁶⁵.

Il nichilismo di oggi, contempla anche una qualche forma di narcisismo, con una crisi culturale che si trascina in una incessante perdita dei valori tradizionali, quasi ci sia una sorta di deriva esistenziale, un nichilismo vissuto come decadenza, «in cui l'adolescente si configura come neo-Narciso»⁵⁶⁶, verso il quale si nutre un clima permanente di attesa positiva, per le sue qualità personali che si manifesteranno in un qualche momento nel futuro, con un rinvio 'a data da destinarsi' per quanto riguarda l'assunzione di responsabilità,

⁵⁶² V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p.111.

⁵⁶³ In questa accezione, *Governance* è materialmente l'atto di governare, riferito alle risoluzioni del popolo che fissa le aspettative, che affida il potere e ne controlla gli adempimenti. Esso è un processo composto da una fase di amministrazione pure ed una di leadership politica.

⁵⁶⁴ La definizione di *Sesto Potere* è abbastanza ampia, riferendosi comunque in maniera chiara e netta al *web* ed alle nuove tecnologie che permettono una comunicazione tra i *cittadini* più veloce e con maggior possibilità di critica.

⁵⁶⁵ M. Baldacci, Abstract Convegno Siped. *Progetto Generazioni. I giovani, il mondo e l'educazione*, Cosenza 3-4 giugno 2010

⁵⁶⁶ *Ibidem*.

poiché confortato apparentemente da un presente che offre appagamenti materiali molto effimeri.

Per affrontare in maniera efficace e perentoria la problematica valoriale che attanaglia le giovani generazioni, che si sviluppa e trae nutrimento costante dal prevalere dell'interesse personale e dalla dimensione 'viscerale' all'interno dei rapporti personali, bisogna operare un tentativo che guardi al pragmatismo, e oggi:

il tentativo è quello di analizzare, quindi, in una dimensione speculativa e prassica *l'educazione alla, per, nella e della cittadinanza* in chiave pedagogica, nel tentativo di comparare le linee di tendenza, ma anche gli orientamenti dominanti in vista della formazione di un nuovo uomo e cittadino per la costruzione di una nuova democrazia nel XXI secolo⁵⁶⁷.

In questa ottica, è determinante da parte del cittadino l'assunzione di responsabilità etiche e valoriali mediante il confronto, mediante l'ascolto e il dialogo reciproco, ed in questo senso la scuola «appare il luogo privilegiato per formare studenti che come cittadini del mondo dovrebbero pensare al proprio paese come parte di un mondo complesso e interdipendente, strettamente collegato a relazioni economiche, politiche e culturali con altri popoli e nazioni»⁵⁶⁸.

Secondo questa importante prospettiva di promozione 'valoriale e civica' nei confronti delle nuove generazioni, in Italia il Ministero dell'Istruzione nell'estate del 2008 ha varato un importante Disegno di legge⁵⁶⁹ che potesse prevedere l'inserimento di una materia, all'uopo chiamata «Cittadinanza e Costituzione», nei curricoli delle scuole di ogni ordine e grado.

Un altro obiettivo importante che si prefiggeva il legislatore con questo Disegno di legge, era quello di offrire uno strumento efficace per combattere il serio fenomeno del bullismo giovanile, in quanto esso, comportando condotte non conformi da parte dei giovani, ma orientate allo scherno, alla sottomissione dei compagni ed alla devastazione delle strutture scolastiche, manifesta un certo disprezzo di fondo tanto per i coetanei, gli insegnanti e le stesse istituzioni, evidenziando un rifiuto netto del ruolo dei docenti e dei programmi educativi.

Purtroppo, il fenomeno del bullismo non è soltanto circoscritto al mondo scolastico, ma più in generale si riflette nel contesto sociale, dove i giovani, in preda al nihilismo moderno ed all'individualismo, che sono concetti spesso mutuati ed assorbiti dai modelli proposti dai 'media' e da certi personaggi di dubbio gusto del mondo dello spettacolo, riflettono una profonda mancanza di valori, e sistematicamente compiono atti di vandalismo nei confronti di anziani, coetanei, esercizi pubblici e mezzi di trasporto, poiché non riescono a concepire nello 'spazio pubblico' altre 'identità' oltre la propria. Come sostiene Mulè, proprio sulla scorta di:

⁵⁶⁷ P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Periferia, Cosenza 2010, p. 145.

⁵⁶⁸ Ivi, p. 140.

⁵⁶⁹ D. L. del 1 agosto 2008, *Disposizioni in materia di istruzione, università e ricerca*; D.L. n.137, 1 settembre 2008; L. 30 ottobre 2008, n.169 pubblicata sulla G.U. n.256 del 31 ottobre 2008.

questa analisi emerge inoltre che riflettere su queste tematiche significa porre l'accento su una figura del docente che diventa il protagonista essenziale per determinare una società democratica attraverso la proposizione e la pianificazione di saperi trasversali, ma anche di "piattaforme valoriali" da costruire per formare giovani capaci di mettere in atto comportamenti fondati su principi e valori democratici⁵⁷⁰.

Volendo considerare questa riflessione su un piano eminentemente prassico, ecco che l'educazione alla cittadinanza deve essere promossa attraverso l'educazione ed i processi di insegnamento-apprendimento, con il fine chiaro e netto di far operare una vera e propria riscoperta dei 'veri valori' su cui poggia necessariamente la convivenza serena e felice, in una parola 'civile', che poi è il presupposto fondamentale per il progresso sociale.

Lo scopo primario dei processi educativi, quindi, sarà quello di far comprendere ai giovani, ma non solo, quale sia realmente il 'peso specifico dei valori condivisi' e quale sia la loro importanza per lo sviluppo della loro personalità in relazione alla loro realizzazione prima come uomini, poi come 'soggetti' e, quindi, come 'cittadini attivi'.

⁵⁷⁰ P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, cit., p. 152.

Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità

Silvia Nanni

Scuola Dottorale in *Pedagogia e Servizio Sociale*
Università degli Studi di Roma Tre

Abstract

The article is based on the definition and on a short historical excursus of the term 'Citizenship'. It is obvious that education for citizenship must focus on the education towards civil rights that recalls the importance of ethics and the responsibility of mankind and society. To this end, we suggest a 'new' reading of the Italian Constitution and of its principles. The study ends with a reference to a 'critica' education that aims to develop, as much as possible, the freedom of each individual in order to build a shared and democratic layout of life.

La cittadinanza: un'idea guida

La cittadinanza è un'idea guida fondamentale nella cultura occidentale: si tratta di un concetto e di un nucleo di rappresentazioni radicate, ma anche relativamente dinamiche, proprio perché la nozione di cittadinanza costituisce sia un esito culturale storicamente definibile sia una "idea-matrice", una categoria progettuale della vita associata, che dunque è soggetta a periodiche reinterpretazioni storiche⁵⁷¹.

Chiarire cosa si intenda per educazione alla cittadinanza implica una preliminare comprensione delle dinamiche storiche che hanno interessato il concetto di cittadinanza e di come quest'ultimo continui a modificarsi in modi e termini che sembrano dilatarne la forma ed i confini non senza porre in essere ambivalenze e contraddizioni. Può essere utile fare riferimento alla doppia declinazione e interpretazione che ne offre la lingua inglese, che da un lato la identifica come *civicness* (educazione civica), dall'altro come *citizenship* (cittadinanza in termini di appartenenza e identità). Dentro l'idea di cittadinanza stanno quindi sia la conoscenza e la pratica dell'insieme di convenzioni, leggi, regole che determinano una comunità civile, sia il riconoscersi in qualche modo parte del sistema di valori, di cultura, di tradizioni della comunità di riferimento.

Naturalmente il termine cittadinanza presenta un'accezione concreta che attiene al godimento dei diritti politici in una data nazione, tuttavia non è in questo senso 'ristretto' che il termine presenta quella forte valenza etico-pedagogica di cui vogliamo occuparci.

La cittadinanza (dal latino *civis*, *civitas*) è concetto squisitamente occidentale che deve la sua definizione alle rivoluzioni di fine Settecento e alle successive riflessioni sviluppatesi intorno al soggetto, pensato non più e non

⁵⁷¹ M. T. Moscato, *C&C e finalità della scuola*, in (a c. di) L. Corradini, *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Tecnodid, Napoli 2009, p. 31.

solo come suddito ma come cittadino, al quale sono riconosciuti dignità e diritti inalienabili. Il rapporto con lo Stato di cui si è cittadini rimane fondamentale ma, a partire da questo rapporto, oggi si sviluppano modi diversi di intendere il concetto di cittadinanza. Dalla cittadinanza intesa come mera 'appartenenza' di una persona ad uno Stato si passa ad una cittadinanza come nucleo essenziale intorno al quale sviluppare il corredo dei diritti umani e delle libertà. Oggi dunque la cittadinanza più che uno *status* è una sorta di patrimonio della persona. Nell'attuale nozione di cittadinanza, l'attenzione si punta sui diritti politici – che concernono i rapporti con lo Stato – sui diritti civili – che garantiscono le libertà individuali che accomunano i soggetti giuridici – e sui cosiddetti 'diritti di terza generazione' vale a dire i diritti sociali⁵⁷², come già enucleati e evidenziati dal sociologo britannico Thomas H. Marshall, che nel corso degli anni '40 ne affrontò per la prima volta la sistematizzazione⁵⁷³. Questi ultimi diritti riguardano l'aspirazione alla sicurezza e al benessere del soggetto, la partecipazione al retaggio sociale e alla vita civile secondo le condizioni vigenti nella società d'appartenenza⁵⁷⁴.

Stefano Rodotà riconosce che tale ripartizione dei diritti di cittadinanza sia oramai un dato incontrovertibile: i diritti sociali hanno assunto carattere irreversibile sia nella Costituzione italiana sia in quelle europee. Il giurista e uomo politico cosentino definisce la nuova cittadinanza «non più il segno di un legame territoriale (*ius soli*) o di sangue (*ius sanguinis*) ma un fascio di poteri e doveri che appartengono ad ogni persona»⁵⁷⁵. I diritti all'istruzione, all'informazione e al possesso di un reddito minimo divengono pre-condizioni ineludibili del processo democratico e pertanto anche della cittadinanza.

Il riconoscimento giuridico internazionale dei diritti della persona umana li rende diritti fondamentali e non meramente soggettivi. Il secondo comma dell'articolo 26 della *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* del 1949, sostanzialmente ripreso dall'articolo 28 della *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989, riguardante il diritto umano all'educazione, recita:

L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al

⁵⁷² A tal proposito A. Touraine, in *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo* (Il Saggiatore, Milano 2008) definisce a suo modo i diritti di terza generazione come «diritti culturali». Se la visione e descrizione del mondo, nei secoli della modernità che ci hanno preceduto, sono state impostate e condotte in termini prima politici poi sociali o sociologici, ora, secondo l'autore francese, nell'era del mondo globalizzato e della fine delle grandi narrazioni, esse si pongono in termini esclusivamente «culturali»: sono idee come «mondialismo» e «diritti umani» che caratterizzano e servono a comprendere l'*hic et nunc*. Chi le sostiene non è più il tradizionale soggetto sociale ma la nuova figura del soggetto personale che si esprime attraverso movimenti culturali, di diritti individuali ma universalmente riconosciuti.

⁵⁷³ Cfr. T. H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari 2002 (precedente edizione italiana: UTET, Torino 1976). Per l'autore «la cittadinanza è uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno diritto di una determinata comunità» (Ivi. 24). L'appartenenza a una comunità e il conferimento di diritti da parte dello Stato caratterizzano dunque questo status. Il punto di vista marshalliano è, oggi più che mai, oggetto di critiche.

⁵⁷⁴ Cfr. M. Muzi, *La formazione della cittadinanza*, in www.educazione-degli-edulti.it, (ultima consultazione agosto 2010).

⁵⁷⁵ S. Rodotà così si esprimeva nel suo articolo *Il corpo umano è una password* del 21 marzo 2003 sul portale *Punto informatico* (www.punto-informatico.it/299399/PI/News/rodota-corpo-umano-una-password.aspx). Ultima consultazione ottobre 2010.

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 [...]⁵⁷⁶.

Della educazione alla cittadinanza, dunque, costituisce parte integrante l'educazione ai diritti umani la quale, come indicano le Carte appena citate e altri consimili atti giuridici fondamentali, rappresenta il fulcro di qualsiasi disegno di educazione e formazione dell'uomo mirante a costruire una cultura universale e democratica.

Dai Diritti del cittadino ai Diritti umani

Etica della responsabilità⁵⁷⁷, universalità dei diritti, comunità e legame sociale sono tutti aspetti imprescindibili che qualificano e orientano la dimensione democratica dei gruppi umani. Una riflessione pedagogica può cercare di condurre a unitarietà le tante dimensioni che definiscono il concetto di cittadinanza, da quella giuridica a quella etica, da quella politico-sociale a quella culturale, da quella privata a quella pubblica, da quella singolare a quella plurale, da quella nazionale a quella sovranazionale. Solo in questa chiave l'educazione alla cittadinanza, può scongiurare il pericolo, per dirla con Bauman, che le ragioni organizzative si contrappongano alla dimensione morale o etico-sociale⁵⁷⁸, rendendoci incapaci di immaginarci nei panni dell'altro, facendoci perdere insomma quella dimensione dell'alterità che qualifica e identifica l'umanità della persona.

Avere riguardo per un'educabilità che passa attraverso l'assunzione di comportamenti rispettosi delle norme e degli altri significa aderire ad un concetto di responsabilità non meramente giuridico:

[...] la responsabilità giuridica ha carattere limitato, ma quella morale illimitato. Vale a dire che si esercita verso tutti, anche verso estranei o colpevoli. Mentre il problema del diritto è cercare di limitare la responsabilità e indirizzarla, quello dell'educazione morale e civica è allargare e acutizzare un sentimento di responsabilità illimitata⁵⁷⁹.

È la dimensione etica che interpella ogni cittadino affinché partecipi attivamente alla formazione di una società nella quale l'universalità dei diritti della persona possa prevalere sul mero principio di cittadinanza⁵⁸⁰. È questa la

⁵⁷⁶ Cfr. A. Papisca, *I diritti umani e "Cittadinanza e Costituzione"* in L. Corradini (a c. di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, cit., p. 59.

⁵⁷⁷ Ci riferiamo, anche, al pensiero di Hans Jonas e in particolare al suo *Das Prinzip Verantwortung* pubblicato nel 1979, opera tardivamente tradotta in italiano con il titolo *Il Principio responsabilità* (Einaudi, Torino 1990) nella quale il pensatore tedesco individua come compito imprescindibile quello di delineare un'etica globale per la civiltà tecnologica basata su valori ontologicamente fondati.

⁵⁷⁸ Per approfondimenti si veda il volume di Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale* (1999), trad. it., Feltrinelli, Milano 2000.

⁵⁷⁹ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2008, pp. 187-188.

⁵⁸⁰ Si veda L. Ferrajoli, *Dai diritti del cittadino ai diritti della persona* in D. Zolo (a c. d.), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Bari-Roma 1994 (Ivi, pp. 10-11).

mission dell'educazione del terzo millennio che non può più nutrirsi di quel tradizionale civismo dei sentimenti ma che dovrebbe rappresentare piuttosto un 'cantiere aperto' per un soggetto in grado di vivere le proprie appartenenze, nazionali e sovranazionali, in termini di riconoscimento di un universo valoriale e culturale eticamente orientato al rispetto delle diverse identità etniche, religiose, culturali e linguistiche. In questo modo il concetto di cittadinanza si libera dei contenuti della tradizione e si afferma come condizione interiore di colui che nel rivendicare una propria specifica identità avverte che il suo compimento sta nel riconoscersi in una più ampia comunità, il cui patrimonio etico, civile e politico sia la sintesi di una pluralità di prospettive, di visioni del mondo tale da rappresentare una garanzia per tutti all'effettivo esercizio della cittadinanza. Ciò rappresenta un percorso di crescita della persona alla ricerca della propria identità e quindi un percorso educativo in cui il singolo realizza il proprio benessere personale e sociale insieme.

Il valore dell'etica appare in questa prospettiva come una strategia di convivenza tra persone diversamente ispirate e orientate e di sopravvivenza di un'umanità sempre più minacciata dalle conseguenze dei propri comportamenti. L'accento della nostra riflessione si sposta quindi dall'intenzionalità – che resta ineliminabile per qualificare l'azione umana – alla responsabilità, ossia alla valutazione della qualità della vita di ciascuno e della società civile e delle conseguenze delle proprie scelte.

Giuseppe Spadafora a conclusione del suo saggio di apertura dell'omonimo volume *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*⁵⁸¹, auspica la nascita di un «nuovo umanesimo che si basi sul ripensamento del soggetto-persona in relazione [...] alla ricerca di una nuova democrazia». Il soggetto-persona è descritto come unico, particolare, irripetibile e sempre diverso nel tempo e nello spazio in cui vive e opera. Questo tema del soggetto-persona è caratterizzato continuamente da una tensione tra la sua particolarità e la sua universalità e la pedagogia è considerata proprio il sapere che criticamente analizza e orienta questa tensione. Il fine dell'educazione sta quindi nella possibilità di emancipazione del soggetto-persona dalla sua situazione specifica verso valori universali – i diritti umani - inclusivi della cultura e del gruppo di appartenenza. Una pedagogia critica dell'emancipazione, che analizza il possibile equilibrio tra particolare e universale, non può che legarsi alla costruzione democratica secondo una prospettiva non solo politica ma culturale e, come tale, ispirata ad ideali di uguaglianza sostanziale, di pluralismo, di partecipazione diretta alle scelte che orientano la collettività. «La "difficile scommessa" nel nostro tempo» scrive l'autore «deve essere letta come la riproposizione del rapporto tra l'educazione e la democrazia. Non può esistere educazione senza democrazia e, parimenti, non può esistere democrazia senza educazione»⁵⁸².

La conseguenza di questo orientamento culturale è la necessità di rivendicare la priorità dei diritti umani rispetto a quelli di cittadinanza come ci ricorda Cohen:

⁵⁸¹ Cfr. il saggio di apertura del curatore del volume: G. Spadafora (a c. di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, pp. 21-45.

⁵⁸² G. Spadafora (a c. di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, cit., p. 39.

Se il paradigma moderno della cittadinanza non è mai stato normativamente soddisfacente, prometteva, però, di risolvere le tensioni tra democrazia, giustizia e identità, purché istituzionalizzate nel modo giusto[...]. Oggi la globalizzazione ha minato i suoi presupposti fondamentali e ha fatto apparire vuota di senso questa promessa. La territorialità esclusiva e la sovranità intrinseca nel modello dello stato nazionale si vanno trasformando in ragione dell'emergere di prassi economiche transnazionali, di regimi legali sopranazionali e di organismi politici post-nazionali[...]. La nazione-stato continua a esistere e a essere "sovrana" sotto molti punti di vista[...]; la cittadinanza a pieno titolo nello stato resta una forma importantissima di appartenenza, di sicurezza, di posizione e di potere. Ciononostante, sono emerse esigenze di giustizia, richieste di intervento morale e legale per quanto riguarda i diritti degli individui o delle minoranze interne agli stati. Oltre che l'insistenza sul fatto che gli stati hanno degli obblighi (per esempio nella politica ambientale) anche nei confronti di chi sta fuori dai suoi confini[...]. Questi sviluppi significano che dobbiamo pensare teoricamente al passo successivo, e fare in modo che la personalità giuridica possa e debba essere dissociata dalle condizioni della cittadinanza come principio di appartenenza a uno stato [...]. Anzi, molti diritti un tempo concepiti esclusivamente come diritti dei cittadini oggi sono intesi come diritti della persona, che devono essere rispettati ovunque⁵⁸³.

L'educazione della persona per la Costituzione Italiana

Nell'Era della complessità e della Postmodernità, in un contesto di globalizzazione dei problemi e dei rischi ma anche delle opportunità e delle molteplici occasioni, recuperare nel nostro Paese il patrimonio valoriale della Costituzione ci può consentire di ipotizzare e progettare più adeguati modelli educativi, culturali e sociali.

In diverse sedi si sostiene l'apertura alla conoscenza e alla valorizzazione dei diritti umani. Non vi è dubbio che questa bussola sia indispensabile per avventurarsi nel mare della nuova Europa [...]. È però altrettanto vero che la nostra Costituzione, elaborata nel corso del 1947, prima della famosa Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, votata il 10 dicembre 1948 dall'Assemblea dell'ONU, contiene tutti i principi fondamentali di quella dichiarazione [...]⁵⁸⁴.

Proprio per questo i principi democratici costituzionali per essere compresi e 'agiti' hanno necessità di essere 'attualizzati' in termini educativi. È questo il problema che interessa la pedagogia in relazione ai diritti umani e al concetto di cittadinanza.

Occorre comprendere innanzitutto che la norma non è una sovrastruttura ma un contenitore di precetti vivi ed indispensabili alla comune e civile convivenza: norma sociale = norma giuridica. Non vi è dubbio che la norma giuridica è il portato del valore dell'autorità di contro al principio della realizzazione di sé in un'ottica prevalentemente e talora esclusivamente soggettiva. Il principio di autorità, se rettamente inteso e cioè quando evita la deriva autoritaria, non contempla, infatti, soltanto esiti negativi e illiberali, ma contiene in sé anche altre dimensioni tipicamente educative come, ad esempio, la capacità di dialogo, la capacità di proposta e la capacità di sostegno. La radice della parola autorità si rifà, infatti, all'espressione *augere* che significa "far crescere" e il concetto di crescita è molto

⁵⁸³ J.-L. Cohen, *Il rompicapo post-moderno*, in «Reset», maggio-giugno, 2000, p. 76.

⁵⁸⁴ R. Prodi, *Presentazione* in (a c. di) L. Corradini, G. Refrigeri, *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 11.

più ampio e complesso di semplice sviluppo. La crescita ha bisogno dell'educazione, lo sviluppo è intrinseco nella natura biologica dell'uomo⁵⁸⁵.

L'azione educativa si svolge insomma tra la dimensione della possibilità/iniziativa personale e la dimensione della necessità/realtà, tra ciò che si può fare e ciò di cui dobbiamo prendere atto e con cui dobbiamo confrontarci, fra essere e dover essere.

In questa prospettiva, l'ordinamento giuridico, che trova nella Costituzione il suo nucleo generativo e il suo impianto organizzativo, può essere considerato, come un corpo vitale di principi che si rivela sia nell'ambito personale che in quello sociale, un'efficace guida alla comprensione e alla trasformazione della realtà, per impostare relazioni, per affrontare e risolvere pacificamente i conflitti a tutti i livelli, per immaginare e promuovere nuove regole, coerenti con le linee portanti dell'ordinamento democratico, ed, infine, per accrescere il capitale sociale.

Si immaginino la ricchezza e l'attualità di contenuti formativi di una lettura pedagogica di alcuni articoli della nostra Carta Costituzionale.

Nella parte relativa ai diritti fondamentali, gli articoli 2 e 3 potrebbero essere collegati ai grandi dibattiti sulla necessaria dimensione interculturale della società contemporanea e sull'effettivo riconoscimento dei diritti umani così come specificati nelle dichiarazioni universali che si sono succedute a partire dalla rivoluzione francese; la lettura dei due articoli, il cui valore centrale nel sistema costituzionale è unanimemente riconosciuto, in combinato con gli articoli 8 e 10, cioè libertà religiosa e condizione giuridica dello straniero, potrebbero essere intimamente legati al problema del dialogo interreligioso e ai diritti dei migranti; la lettura dell'articolo 5, non disgiunta da quella dell'articolo 118, potrebbe indurre una stimolante riflessione sulla ricchezza in termini culturali delle risorse locali, laddove il rispetto delle autonomie delle tradizioni, alla luce del costituzionalmente enunciato principio di sussidiarietà, può e deve coniugarsi perfettamente con l'interesse pubblico generale della nazione e di quello perseguito dagli organismi politici internazionali.

In altre parole occorre che l'educazione alla cittadinanza (o educazione *tout-court*) sia realizzata nell'ottica di aiutare la persona ad essere effettivamente in grado di assumersi, con consapevolezza e competenza, la responsabilità anche più in generale nell'ambito delle «formazioni sociali» evocate dall'articolo 2 della Costituzione.

L'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani – anche attraverso la lettura della Costituzione - è un potente strumento cosiddetto di *capacity building* che ha come obiettivo strategico quello di aiutare le persone ad acquisire conoscenze e competenze e a sviluppare attitudini che le rendano capaci di affrontare i problemi e le sfide nel mondo globalizzato⁵⁸⁶. In questa

⁵⁸⁵ Cfr. C. De Luca, *Educare alla legalità e alla cittadinanza nella contemporaneità. Problematiche pedagogiche*, in (a c. di) M. A. D'Arcangeli, M. L. Ronconi, *Una nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*, Pieraldo, Roma 2011, p. 119. Pubblicazione realizzata nell'ambito del *Programma di ricerca scientifica di rilevante interesse nazionale* (PRIN 2007) dal titolo *Educazione alla democrazia e alla cittadinanza*.

⁵⁸⁶ «Emerge prepotentemente l'esigenza di costruire una democrazia cognitiva: una democrazia che spezzi la spirale antidemocratica del progresso tecnico-scientifico attuale, che emancipi la maggioranza delle donne e uomini dall'ignoranza indotta a cui sono stati assoggettati

prospettiva l'educazione ai diritti umani deve essere organizzata quale processo di crescita individuale e collettiva che favorisce trasformazione e auto-trasformazione democratica, quella che Morin definisce «rigenerazione democratica», che presuppone una nuova nascita del senso civico, della solidarietà e della responsabilità, in una parola, a suo avviso, lo sviluppo dell'antropoietica⁵⁸⁷.

Per la persona: un'educazione sostanziale o un'educazione critica?

Educare alla cittadinanza significa progettare un'educazione etico-sociale in grado di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale: da quelle che richiedono un'elevata capacità di *autonomia* a quelle che domandano *partecipazione* consapevole all'esperienza sociale, a quelle, infine, che postulano l'esigenza della *condivisione* con altri singoli e gruppi⁵⁸⁸.

Siamo di fronte, pertanto, a un compito educativo articolato e di estrema complessità che reclama senz'altro l'assunzione di un punto di vista *educativo-critico*, come di recente ha dimostrato, occupandosi di *formazione del cittadino*, Anna Maria Passaseo⁵⁸⁹. La distinzione, operata dall'Autrice, fra *pedagogia sostanziale* – costruttivista – e *pedagogia critica* – tesa alla 'libertà del soggetto', evidenzia la centralità del carattere radicalmente ri-costruttivo dell'intervento educativo.

Il pensiero pedagogico occidentale ha affidato al costruttivismo educativo il compito di edificare l'uomo e, per questa via, la società:

la pedagogia costruttivista è stata guidata dall'idea che la teoria e la prassi educative possono e debbono provvedere a plasmare, modellare – costruire appunto – l'uomo e con esso la società umana e ciò, si badi, a partire da un disegno già di per se sussistente, da una meta già *data* [...] in ottemperanza a un ideale di persona e/o società assunto come *oggettivo*, come *primitivo*, postulato di *per sé* come buono, vero e giusto.

dall'esplosione mediatica, che contribuisca a creare un'attenzione informata e consapevole sui grandi temi che lo sviluppo delle tecnologie di manipolazione della vita e della natura pone oggi al cospetto del mondo»: cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. 146-147.

⁵⁸⁷ Nel domandarsi se la scuola possa o meno, «concretamente», rappresentare un «laboratorio di vita democratica», pur notando che si tratterebbe, in ogni caso, di una «democrazia limitata», ché «l'ineguaglianza di principio tra coloro che fanno e coloro che apprendono non sarebbe abolita», e anche oltre la soluzione 'tecnica' di rendere «l'autorità» dei docenti non «incondizionata», Edgar Morin sostiene con forza nel suo *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 119, nota n. 1) che «la scuola, soprattutto, dovrebbe rappresentare il luogo di apprendimento del dibattito argomentato, delle regole necessarie alla discussione, della presa di coscienza delle necessità e delle procedure di comprensione dell'altrui pensiero, dell'ascolto e del rispetto delle voci minoritarie e devianti» - e che pertanto «l'apprendimento della comprensione deve svolgere un ruolo fondamentale nell'apprendimento democratico».

⁵⁸⁸ (a c. di) R. M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la 'strategia di Lisbona'*, Pàtron, Bologna 2009, p. 13.

⁵⁸⁹ Cfr. A. M. Passaseo, *La formazione del cittadino. Linee di un'educazione critica*, in (a c. di) E. Colicchi, *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma 2009, pp. 149-190. Per quanto segue cfr. *ivi*, *passim*.

Appaiono evidenti il carattere dogmatico e autoritario che la fedeltà a questo principio di 'oggettività' conferisce alla pedagogia e, di converso, la limitatezza degli spazi concessi all'autonomia e alla decisionalità dei soggetti. Una volta che la teoria elabora un ideale di 'vero' uomo e di 'vera' società, l'ideale formativo è chiamato a farlo proprio, ricalcarlo e perseguirlo:

così che poco o nulla viene concesso all'interpretazione educativa come deputata soprattutto a sviluppare, ad esercitare e ad attrezzare la capacità dei soggetti a costruire in proprio e ad assumere autonomamente il proprio modo di essere, di ragionare, di vivere.

A questo modello si pone in alternativa quello di un intervento educativo finalizzato alla cura e allo sviluppo delle capacità di auto-determinazione e di scelta del soggetto nello specifico, anche, dell'educazione alla cittadinanza, per cui questa non può certo coincidere con l'imposizione di un determinato modello 'sostanziale' di persona e di società.

La figura del cittadino, o meglio come abbiamo cercato di argomentare, di persona *tout court* non può in alcun modo essere delineata sulla base di ciò che un particolare ordinamento politico-giuridico – reale (storico) o ideale (filosofico-politico) esso sia – riconosce ai suoi cittadini il diritto di fare e impone loro il dovere di fare. La persona, che la prassi educativa aspira a sviluppare, non può, insomma, essere desunta dalla particolare costellazione di diritti-doveri che la legge, in un determinato sistema politico (reale o ideale), attribuisce ai cittadini. Non può, in breve, essere *sostanziale*. Dato che assumere un ideale sostanziale di cittadino equivarrebbe a conformare le persone, via educazione, alle regole di quel sistema politico e, quindi, equivarrebbe a negare la portata e lo spirito stesso della democrazia.

L'*educazione critica*, al contrario, mira a sviluppare, per quanto possibile, la libertà dei singoli in quanto libertà⁵⁹⁰ di costruire un progetto di vita democratico.

La ricerca dell'autonomia, che non è mai assoluta libertà, il rapporto tra il modello di riferimento e la crescita e la formazione delle persone, la possibile integrazione valoriale non possono che legare strutturalmente la pedagogia critica dell'emancipazione alla costruzione della democrazia⁵⁹¹

alla universalità delle leggi e dei valori, alla giustizia, all'equità, al bene comune. Si delinea così un'educazione che assume la criticità - appunto - e la «cognitività riflessiva» come suoi strumenti di base senza però alcuna

⁵⁹⁰ Si tratta di una libertà ambigua in cui l'io diventa padrone di sé e in ciò risiede la differenza originaria fra soggetto e persona. Il primo proprio perché disancorato, si realizza essenzialmente nell'azione, è 'confinato' nella storia, nella realtà mondana, la seconda invece è segnata da una inestinguibile dipendenza che fa della sua autonomia una consegna di responsabilità. Per approfondimenti sull'argomento si rimanda alla consultazione di: V. Burza, *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma 2007; E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1999; F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*, UTET, Torino 2006.

⁵⁹¹ (a c. di) G. Spadafora, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, cit., p. 37.

presunzione di produrre soluzioni predefinite o definitive, secondo un metodo che Franco Cambi postula essere «un esercizio di criticità inteso come spazio complesso ed interdisciplinare, aperto agli scambi e ai contatti»⁵⁹² che assegna un'importanza basilare al legame fra pedagogia e storia, legame che sottrae la nozione di storia ad ogni mitizzazione romantica come pure ad ogni effetto nichilistico, che riconosce il dialogo fra persone come procedura educativa essenziale e che valorizza l'autenticità del soggetto-persona finalizzata alla ricerca e/o costruzione da parte di ciascuno della propria storia personale e sociale.

Allora da dove cominciare per capire e (ri-)costruire senza retorica e senza rassegnazione? Luciano Corradini sostiene che:

per capire il senso di questo nostro tempo e la natura della posta in gioco è utile mettersi in sintonia con quanto si visse ai tempi della Resistenza. Basta leggere qualche lettera dei condannati a morte della Resistenza che hanno rischiato e talora offerto la loro vita sognando alcune beni che noi oggi non riusciamo ad apprezzare. Lo studente universitario parmense diciannovenne Giacomo Ulivi poco prima di essere fucilato, nel 1944 scriveva agli amici [...] che tutto si doveva ricostruire, a cominciare da se stessi. «Può anche bastare che con calma cominciamo a guardare in noi e ad esprimere desideri. Come vorremmo vivere domani? No, non dite di essere scoraggiati, di non volerne più sapere. Pensate che tutto questo è successo perché non ne avete voluto più sapere!»⁵⁹³.

L'educazione 'critica' della persona può assolvere al compito fondamentale di promuovere l'affermazione di una democrazia intesa come orizzonte in cui si invera l'universalità del progetto umano, Martha Nussbaum, nella sua opera *Coltivare l'umanità*⁵⁹⁴ individua l'occasione per formare persone capaci di realizzare forme più mature e più 'giuste' di vita democratica. In una società complessa, come quella contemporanea, i concetti di autonomia, libertà, emancipazione comportano inevitabilmente quelli di responsabilità e di etica attraverso i quali si giunge a divenire soggetto-persona di una realtà universale quanto più autentica nella quale si possa avviare il processo di convivenza democratica e di cittadinanza attiva.

Breve bibliografia ragionata

La selezione bibliografica che segue rappresenta una preliminare ricognizione alla ricerca: essa ha costituito il primo approccio allo svolgimento di tutto il lavoro. La bibliografia cerca di ripercorrere le fasi del ragionamento dell'articolo attraverso una rassegna organizzata di pubblicazioni sul tema della cittadinanza. Essa comprende per ciascun riferimento il nome/i dell'autore/degli autori; il titolo del lavoro; gli estremi editoriali e un riassunto, per quanto

⁵⁹² Cfr. (a c. di) F. Cambi, L. Santelli Beccegato, *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino 2004, pp. VII-XI. Su questo aspetto si veda anche: M. Muzi (a c. di), *Pedagogia critica in Italia*, Carocci, Roma 2009.

⁵⁹³ L. Corradini, G. Refrigeri, *Civismo oggi: valori, comportamenti, impegno*, in (a c. di) L. Corradini, G. Refrigeri, *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, cit., pp. 16-17.

⁵⁹⁴ Si rimanda alla lettura del volume di M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2007.

possibile, conciso ed esauriente, necessario all'inquadramento del volume. L'auspicio è che, nonostante le inevitabili manchevolezze e parzialità, il percorso bibliografico proposto risulti un utile strumento di lavoro e una possibile chiave d'accesso al tema della cittadinanza.

Thomas Humphrey Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, a cura di Sandro Mezzadra, Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari 2002 (trad. it. di *Citizenship and Social Class*, pubblicato come parte I del volume, dall'identica intitolazione, di T. H. Marshall, Tom Bottomore, London-Concord, Pluto Press 1992; edizione originale, T. H. Marshall, *Citizenship and social class and other essays*, Cambridge, Cambridge University Press 1950).

Un approfondimento del rapporto fra cittadinanza e educazione non può non prendere le mosse da questo classico del pensiero politico del Novecento, che è il frutto di una serie di conferenze tenute a Cambridge da Thomas H. Marshall nel 1949 per onorare la memoria del suo omonimo economista Alfred, si muove fra due discipline: quella sociologica e quella dell'economia politica. Il testo propone una ricostruzione della storia della cittadinanza in età moderna che ha come obiettivo quello di porre lo Stato sociale democratico, nonché i diritti sociali da esso garantiti, come sua massima sintesi. Il riconoscimento e la realizzazione di alcuni essenziali diritti (civili, politici e sociali) di cittadinanza costituiscono, nella lettura del sociologo britannico, il contributo specifico del Novecento a un processo che aveva avuto avvio con la dissoluzione della società feudale. È fondamentale al riguardo, il riferimento ad una quarta classe di diritti, in realtà trasversale rispetto alla precedente tripartizione, nella misura in cui comprende diritti di natura civile che vengono esercitati collettivamente e che danno un contributo essenziale allo sviluppo dei diritti sociali: si tratta dei diritti di cittadinanza industriale, che insistono molto sui movimenti sindacali e sulle lotte sindacali dei lavoratori. Le principali critiche rivolte a Marshall insistono su due aspetti: sulla sua sottovalutazione del ruolo essenziale della lotta di classe nel promuovere lo sviluppo dei diritti di cittadinanza, dei quali offrirebbe una visione forse eccessivamente 'funzionalistica', e sulla perimetrazione nazionale della cittadinanza che caratterizza la sua impostazione e che la renderebbe, oggi, datata a fronte della continua tensione a cui questo concetto è sottoposto dai processi di globalizzazione.

Alain Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano 2008 (trad. it. di Id., *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde aujourd'hui*, Paris, Arthème Fayard 2004).

Il saggio di Alain Touraine si inserisce nel discorso sui 'nuovi diritti' del soggetto che nell'opinione del sociologo francese necessita di un *nuovo paradigma* di lettura e interpretazione della realtà, non potendo più tornare ai vetusti paradigmi *politico* e, dopo la seconda rivoluzione industriale, *economico-sociale*. Gli ultimi decenni di globalizzazione hanno imposto la formulazione di nuovi criteri di valutazione; si avverte in questa chiave il bisogno di nuove categorie, categorie non sociali ma culturali perché è in questi termini che i soggetti costruiscono la propria identità personale e sociale: un nuovo paradigma fondato sul soggetto e sui 'diritti culturali' dove le minoranze

schiacciate possono ricoprire il ruolo sociale che spetta loro e costruire la propria identità. I diritti culturali restano positivamente legati ai diritti politico/sociali e di conseguenza al concetto di cittadinanza.

Danilo Zolo (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti, con postfazione di Stefano Rodotà, Laterza, Bari-Roma 1994.*

Questo testo collettaneo racchiude diverse disamine critiche del concetto di cittadinanza marshalliana accomunate dal presupposto, esplicitato dal curatore in apertura, della perentoria esigenza di una revisione *ab imis* della grammatica politica occidentale: categorie come partecipazione, consenso, opinione pubblica evocano una semplicità di rapporti sociali ormai irrimediabilmente superata. Ma la democrazia, pur se concepita da e per società decisamente meno complesse di quelle contemporanee, ha elaborato e racchiude in sé un «contenuto minimo» che non si può sacrificare. Occorre ripensarlo per riformulare una teoria della democrazia e quindi una teoria della cittadinanza: ed è questo l'assunto che fa da sfondo alle proposte avanzate e discusse nei dieci saggi che compongono il volume. La cittadinanza è presentata come idea strategica nel tentativo di supplire almeno in parte al vuoto teorico che si è aperto con la crisi dei paradigmi socialdemocratici. Recuperando, in ogni caso, l'ispirazione fondamentale di *Citizenship and social class*, la nozione di cittadinanza viene assunta come categoria centrale di una concezione di democrazia non puramente formale e procedurale. L'idea di cittadinanza associa in una prospettiva unitaria il tema dei diritti soggettivi e di quelli relativi all'appartenenza politica e sociale e offre uno spazio teorico per l'analisi della tensione fra la tutela dei diritti garantiti dallo Stato e i processi di globalizzazione. Stefano Rodotà sostiene che la vicenda della cittadinanza moderna non può essere tuttavia ristretta nel quadro marshalliano dei diritti economici e sociali, nel quale appare sostanzialmente trascurata la questione, emersa in tutta la sua pregnanza soprattutto con il processo di globalizzazione, dell'informazione. Oggi assume particolare rilevanza il diritto di ottenere e diffondere informazioni: tra i cosiddetti nuovi diritti, a detta del giurista e uomo politico cosentino, il diritto all'informazione è, forse, il più significativo. Se la cittadinanza definisce l'insieme delle condizioni necessarie perché la persona possa attingere la pienezza dei diritti fondamentali allora – sostiene Rodotà – essa può essere rivendicata anche oltre i confini nazionali, pur senza accreditare l'«utopia» della «cittadinanza universale».

Educare alla cittadinanza, numero monografico di «Studi sulla formazione», a. II, n. 1, 1999 (Le Lettere, Firenze).

Il rapporto fra cittadinanza e educazione muove, come chiarisce l'editoriale di questo fascicolo monografico di «Studi sulla formazione», dalla domanda: «Quale cittadinanza, quale idea e quale pratica della cittadinanza deve guidarci nel Postmoderno, nell'Età della globalizzazione, nel tempo del Disincanto?». 'L'idea guida' di cittadinanza, va ripensata all'interno di una nuova *polis*, al contempo locale e planetaria, ma va ripensata anche e soprattutto come progetto, come costruzione di un modello (pp. 5-8). È questo il filo rosso che attraversa tutti i contributi del dossier, accomunati dall'idea di cittadinanza come *forma mentis* da far accogliere e vivere nei soggetti e nella società. Da Raffaele

Laporta (*Le vie per la cittadinanza e quelle dell'educazione*, pp. 55-68) a Nicola Siciliani de Cumis (*Decalogo in forma di dialogo su L'America*, pp. 69-79), da Franco Cambi (*Il tempo di una svolta. Dalla cittadinanza alla neocittadinanza*, pp. 9-22) a Mauro Ceruti (*Identità, complessità, cittadinanze. Idee per una nuova ecologia della cittadinanza europea*, pp. 23-30), tutti declinano il paradigma della cittadinanza attiva non dimenticando, soprattutto Franco Frabboni nel suo *Gli specchi rubati della cittadinanza giovanile*, di riflettere su «l'arcipelago complesso e colorato» dei giovani e della loro condizione socio-esistenziale di marginalità, di estraneazione istituzionale, sociale e intellettuale (pp. 43-54). Anche nel secondo fascicolo dello stesso anno Paolo Orefice e Silvia Guetta, con *L'educazione del cittadino europeo* (pp. 157-172) offrono un contributo sulla formazione ambientale e culturale del cittadino europeo a testimonianza dell'attenzione rivolta a queste tematiche già nel 1999, ma non a caso sul volgere del millennio, in chiave di costruzione e ricostruzione di un progetto di cittadinanza eminentemente educativo e pedagogico.

Milena Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2008.

Una 'cassetta degli attrezzi' per tutti coloro che vogliono avvicinarsi alle problematiche dell'educazione alla cittadinanza oltre che per la ricchezza di prospettive offerte – storico, politiche, giuridiche, morali – anche per il rigore scientifico e metodologico in chiave ricostruttiva, concettuale e didattica. In una società in continua evoluzione promuovere una cittadinanza attiva, responsabile e solidale, favorire nuove capacità di partecipazione e di decisione, ripensare il senso dell'appartenenza culturale diventano requisiti indispensabili di un'educazione che rafforzi e vivifichi il legame sociale.

Giuseppe Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.

I molti autori di questo volume collettaneo intendono analizzare da più punti di vista, non ultimo quello internazionale, il contributo di una pedagogia critica in ambito sia teorico sia applicativo. Il tentativo del curatore è quello di ipotizzare una riflessione sull'educazione che non può non collegarsi alla costruzione della democrazia intesa più come modello culturale che non come modello politico. Verso l'emancipazione non è un augurio quanto piuttosto un percorso, un tentativo di riportare al centro della vita i soggetti-persona: soggetti in quanto 'condizionati' dal e 'situati' nel mondo, persone in quanto individui irrinunciabili, unici e irripetibili.

Gli autori hanno permesso di articolare una profonda e 'sfaccettata' rilettura di una pedagogia critica fondamentale per lo sviluppo della democrazia che ci orienta verso l'emancipazione al fine di (ri-)costruire valori vecchi e nuovi quanto più condivisi e condivisibili.

Viviana Burza, *Formazione e persona, il problema della democrazia*, Anicia, Roma 2003.

Il testo intende analizzare il tema della formazione, categoria centrale della pedagogia, con esplicito riferimento alla persona, alle sue dimensioni di sviluppo, ma anche alla sua natura ontologica. Un'interpretazione corretta del

problema della formazione, però, pone in campo un'attenta riflessione sull'influenza che i processi, i fenomeni e gli eventi sociali determinano sul 'prender forma' dell'uomo e sulle possibilità che ad ogni persona sono di fatto offerte di integrarsi e di partecipare. In questo senso il processo formativo può diventare la via da percorrere per acquisire un'autentica cittadinanza, da considerarsi come condizione e occasione unica ed irripetibile per costruire un comune orizzonte democratico.

Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale

Veronica Riccardi

Scuola Dottorale in *Pedagogia e Servizio Sociale*
Università degli Studi di Roma Tre

Abstract

Citizenship education is one of the most important educational challenges in contemporary age. Aim of this paper is to help to investigate this issue in the specific context of contemporary society, by now culturally diversified as a result of presence of people with different cultures. Through a historical journey in the Italian civic education and a few pedagogical considerations about citizenship and intercultural pedagogy, we will try to highlight the many possibilities that the new subject 'Citizenship and Constitution' offers for making the schooling experience ever more open to otherness and responding to the need of training the 'new citizens'.

Il senso civico, in fondo, è frutto della consapevolezza maturata attraverso la cultura, il sapere e l'esperienza quotidiana personale e collettiva, che la vita è possibile solo a certe condizioni e che, se è fisicamente possibile, non è moralmente lecito limitarsi a sfruttare il patrimonio dei valori e di istituzioni che ci è stato consegnato, senza impegnarsi a custodirlo e a migliorarlo, fin dov'è possibile⁵⁹⁵

Il dibattito sulla cittadinanza sembra avere, attualmente, una vivace ripresa dovuta a diverse ragioni fra le quali hanno particolare rilievo il processo di globalizzazione e i consistenti flussi migratori degli ultimi decenni. Il concetto di cittadinanza si sta molto dilatando e si trova a dover affrontare alcune nuove sfide della democrazia dal punto di vista della titolarità dei diritti e del loro esercizio. Se da un lato il termine 'cittadinanza' indica uno *status*, un'appartenenza, l'essere cittadini di un luogo fisico (Italia, Europa, etc.) con i diritti e i doveri connessi, dall'altro indica anche un ideale a cui tendere per rendere più giusta e solidale l'esistenza umana. La prima di queste accezioni può essere fatta risalire a T. H. Marshall che la definisce come «a status bestowed upon those who are full members of a community»⁵⁹⁶. Questa accezione è fortemente centrata sull'individuo ed è caratterizzata da un'ambivalenza: da un lato è strumento di inclusione per tutti i membri di uno stesso gruppo mentre dall'altro è strumento di discriminazione verso chi da questo gruppo viene escluso. La seconda accezione di 'cittadinanza' riflette invece sui cambiamenti che stanno avvenendo nelle società di tutto il mondo ed è su questo secondo significato che si concentra il ruolo della scuola, che

⁵⁹⁵ L. Corradini, *Dal "consumo" alla "produzione" della "città dell'uomo"*, in L. Corradini, P. Danuvola, P. Scoppola, *Educazione civica nella scuola*, Morcelliana, Brescia 1991, p. 21.

⁵⁹⁶ T.H. Marshall, *Citizenship and social class*, in T.H. Marshall, T. Bottomore, *Citizenship and social class*, Pluto, Londra 1949/92, p. 18.

spesso associa al termine 'cittadinanza' gli aggettivi 'attiva' o 'democratica'⁵⁹⁷. Si pone attenzione quindi alla dimensione comunitaria della cittadinanza, all'identità collettiva, all'appartenenza ad un gruppo di persone ampio ed aperto. Nelle attuali società multiculturali, la cittadinanza richiede quindi un approccio innovativo, capace di potenziare le positività delle differenze senza dimenticare l'importanza della costruzione di un senso di appartenenza comune, mettendo in crisi il concetto di identità nazionale chiusa, autocentrata e autoreferenziale e valorizzando la storia delle interazioni tra le popolazioni piuttosto che quella delle opposizioni tra di loro. Questa nuova cittadinanza rappresenta:

un orizzonte di vita e un livello di convivenza più elevato e più aperto al futuro di ciò a cui invece possiamo andare incontro se imbocchiamo le strade involutive e contorte dei particolarismi, dei privilegi, del disordine morale, giuridico, politico e amministrativo⁵⁹⁸.

Il legame fra scuola e cittadinanza deve quindi oltrepassare una semplice dichiarazione di intenti da parte dell'educazione scolastica, dato che la cittadinanza è necessariamente parte del mondo-scuola poiché

rientra fra gli elementi necessari a far sì che la scuola sia ciò che è. Innanzitutto, la scuola è formata da cittadini a ogni suo livello; in secondo luogo, il suo essere istituzione voluta dalla società fa in modo che essa divenga – quando anche inconsapevolmente – un veicolo di trasmissione di modelli di cittadinanza. Sono queste le ragioni per cui [...] è da darsi come passaggio obbligato che educare alla cittadinanza sia responsabilità anche della scuola⁵⁹⁹.

Una scuola come luogo consapevole di educazione alla cittadinanza è dunque una scuola cosciente del fatto che ogni «bambino-allievo è un cittadino, e pertanto non si occupa di un non-cittadino affinché divenga in futuro un buon cittadino ma, al contrario, si (pre-) occupa di educare al suo *status* di cittadino un soggetto che cittadino lo è già»⁶⁰⁰. Di conseguenza l'educazione alla cittadinanza si configura sempre di più come una priorità della scuola pubblica, sia a livello italiano che a livello europeo, ed è solo in parte riconducibile alla tradizionale educazione civica perché ambisce a configurarsi come un'educazione politica e democratica.

Obiettivo del presente articolo è di aiutare ad approfondire la tematica dell'educazione alla cittadinanza nel contesto specifico dell'attuale società interculturale. Attraverso un percorso storico sull'educazione civica in Italia, alcune riflessioni, a carattere pedagogico, sul tema della cittadinanza e della pedagogia interculturale, si cercherà di mettere in evidenza le possibilità che la nuova disciplina 'Cittadinanza e Costituzione' offre per rendere l'educazione scolastica sempre più aperta all'alterità e adeguata alla necessità di formare 'nuovi cittadini'.

⁵⁹⁷ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁵⁹⁸ L. Corradini, *Educare a una nuova cittadinanza*, in (a c. di) L. Corradini, G. Refrigeri G., *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 175.

⁵⁹⁹ E. Biffi, *Didattiche per un'educazione alla cittadinanza*, in (a c. di) M. Tarozzi, *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2001, p. 84.

⁶⁰⁰ Ivi, p. 85.

Dall'educazione civica a 'Cittadinanza e Costituzione'

La storia travagliata e difficile dell'educazione civica in Italia è lo specchio dell'incertezza del Paese nel definire cosa sia il buon cittadino: è chi conosce il funzionamento dei meccanismi politici e giuridici dello Stato? O semplicemente chi osserva le regole della convivenza? 'Sapere la cittadinanza' vuol dire osservare il codice della strada, rispettare l'ambiente, oppure essere capaci di risolvere pacificamente i conflitti? Il buon cittadino deve apprendere le nozioni di funzionamento della struttura sociale e politica del paese o anche partecipare attivamente ai momenti di costruzione della collettività? Essere buoni cittadini equivale a pagare le tasse, conoscere la Costituzione o fare del volontariato? Da tutti questi interrogativi si può intuire quali e quante siano le dimensioni molteplici dell'idea di cittadinanza, sintesi di conoscenza e azione, soggetta a diverse concezioni di società, dove la scelta degli obiettivi da ritenere fondamentali può risultare difficoltosa. E nel caso che si concluda che gli obiettivi enumerati debbano essere tutti assunti in un programma di educazione alla cittadinanza, non sempre è chiaro in quale tipo di rapporto o articolazione vadano collocati⁶⁰¹.

Il primo modello di educazione civica risale alla legge Casati (1859), che ha riformato l'intero ordinamento scolastico confermando la volontà dello Stato di farsi carico del diritto-dovere di intervenire in materia scolastica insieme alla Chiesa che, da secoli, già deteneva il monopolio dell'istruzione, e alla successiva legge Coppino (1877) che ha istituito la scuola pubblica elementare gratuita e obbligatoria. In questo contesto, l'educazione civica era stata introdotta per «fare gli italiani», cioè per sostenere l'unità culturale e sociale della neonata nazione ispirandosi ai valori civici risorgimentali come la famiglia, la patria, l'unità nazionale e la religione; la coscienza civica degli giovani italiani doveva essere formata attraverso l'esposizione e la lettura dei fatti più importanti della storia nazionale, la trasmissione dei diritti e dei doveri del cittadino rispetto allo Stato, alcune nozioni basilari di geografia per far conoscere ai più giovani la nuova dimensione nazionale. Questo modello di educazione civica è rimasto valido fino all'avvento del fascismo che ha imposto un sistema totalitario in cui lo Stato aveva un pieno controllo sulle istituzioni scolastiche: la scuola (impostata come una struttura militare) era finalizzata esclusivamente all'imposizione dell'ideologia del regime, si agiva già sulle prime classi scolastiche allo scopo di persuadere l'alunno ad aderire ad un sistema impostato sull'importanza della cultura militare e dell'intelligenza come dimostrazione di una superiorità di tipo razziale. Il piano di indottrinamento fascista è stato però il primo degli obiettivi colpiti dal governo provvisorio alleato immediatamente dopo la liberazione nel 1945: i nuovi programmi di educazione civica sono stati scritti da Carleton Wosley Washburne seguendo un'impostazione deweyana finalizzata a formare cittadini autonomi e responsabili. Washburne si è impegnato ad affrontare l'analfabetismo civico della popolazione italiana, passando dalla formazione di sudditi obbedienti all'educazione di cittadini affidabili⁶⁰².

⁶⁰¹ Cfr. M. Santerini., *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 16-17.

⁶⁰² Cfr. M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, pp. 18-27.

Le origini istituzionali dell'educazione civica nella storia repubblicana si ritrovano poi, dieci anni dopo il varo della Costituzione, nel d.p.r. del 13 giugno 1958, n. 585, ad opera dell'allora ministro Aldo Moro, dal titolo «Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica». Con questi programmi, che prevedevano 2 ore mensili dedicate all'educazione civica e affidate all'insegnante di storia, questa disciplina fa ingresso ufficialmente nelle scuole secondarie anche se si è ancora lontani dal risolvere completamente il problema di questa disciplina.

L' espressione 'educazione civica' è quella che resta più a lungo presente sul piano istituzionale e che più largamente viene utilizzata dall'opinione pubblica, anche attualmente e in ambito internazionale⁶⁰³.

Gli anni Sessanta e Settanta hanno rappresentato il momento della democratizzazione dell'istruzione, realizzata soprattutto con l'istituzione, nel 1962, della scuola media unica. Nei successivi programmi della scuola media del 1979 l'educazione civica è divenuta specifica materia di insegnamento, affidata al docente di materie letterarie, avente come oggetto di apprendimento le «regole fondamentali della convivenza civile» attraverso l'insegnamento della Costituzione. Ai contenuti di insegnamento sono stati accostati i raccordi interdisciplinari, finalizzati a promuovere la vita democratica della scuola, la valutazione critica dei fatti da parte degli studenti, il contatto con il mondo civile. I programmi del 1979 contenevano quindi gli elementi fondamentali della nuova educazione alla cittadinanza: insegnamento della Costituzione, interdisciplinarietà e dimensione internazionale, democrazia scolastica e vita della classe, autonomia critica. Nonostante tutto, l'educazione civica nella scuola media è rimasta marginale⁶⁰⁴. Per quanto riguarda invece la scuola elementare, occorre ricordare che nei programmi del 1985 compariva, ai vertici degli obiettivi educativi, l'«Educazione alla convivenza democratica», indicata come principio e fine della stessa scuola primaria perché doveva educare i bambini ai valori costituzionali.

Il tema della cittadinanza ha assunto sempre più importanza nei decenni seguenti, caratterizzati dal fenomeno della globalizzazione, dall'esplosione dell'immigrazione, dalla diffusione delle tecnologie, dall'emergere di nuove forme di violenza tra i giovani, da un certo distacco dalla partecipazione politica, dal ritorno del razzismo, da perduranti forme di illegalità e di corruzione. L'obiettivo della partecipazione degli studenti alla vita pubblica, in questi anni, è stato perseguito soprattutto attraverso lo Statuto delle studentesse e degli studenti del 1998, che ha contribuito a formare il quadro delle relazioni tra i membri della comunità scolastica. Lo Statuto ha definito la scuola «una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni» (art. 1 del d.p.r. 24 giugno 1998, n. 249). Il testo, dopo aver dichiarato di fondare il suo progetto sulla qualità delle relazioni e sul rispetto reciproco, enunciava i diritti e i doveri degli studenti. Tra i diritti, essere informati, poter prendere iniziative autonome, partecipare attivamente e responsabilmente alla vita dell'istituto,

⁶⁰³ Cfr. Ivi, pp. 27-29.

⁶⁰⁴ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 44-45.

trasparenza della valutazione, libertà di riunione e di assemblea; tra i doveri, frequenza, assiduità, rispetto delle persone e delle norme⁶⁰⁵.

Un altro passo avanti sul piano della riflessione pedagogica e metodologica sull'educazione alla cittadinanza è stato fatto con legge 53/2003 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale) che ha indicato tra i fini principali delle scuole di ogni ordine e grado l'educazione ai principi fondamentali della convivenza civile. Questo obiettivo è stato, attraverso i decreti applicativi, articolato in sei educazioni: alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, ambientale, alimentare, alla salute, all'affettività. L'educazione alla convivenza civile doveva coinvolgere tutti i docenti e tutte le discipline per l'intera durata del periodo scolastico.

Attualmente, l'educazione alla cittadinanza è disciplinata dalla legge n. 169 del 30 ottobre 2008 (Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università), con la quale il ministro Mariastella Gelmini ha introdotto una nuova disciplina, 'Cittadinanza e Costituzione', nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Cittadinanza e costituzione rappresenta dunque oggi uno specifico campo del sapere, prima che di una disciplina, ricavato nel curriculum, per le cui competenze e conoscenze si dovrebbero attivare iniziative di formazione degli insegnanti (previste dall'art. 11 del d.p.r. 8 marzo 1999, n. 275, sull'autonomia scolastica). È da sottolineare che, nella relazione di accompagnamento, il ministro colloca la decisione di introdurre questa nuova disciplina in una rinnovata presa di coscienza del compito della scuola di formare cittadini informati, consapevoli e responsabili⁶⁰⁶.

La nuova disciplina presenta dunque alcune novità:

- denominazione accattivante, *super partes*, generativa, non contestabile né da destra né da sinistra;
- la disciplina è stata inizialmente presentata come distinta e autonoma, con un voto specifico in pagella e 33 ore annue a lei dedicate, da individuare nelle aree storico-geografica e storico-sociale (questi buoni propositi si sono poi persi strada facendo perché il riferimento al voto in pagella e alle 33 ore scompare sia nella legge 169 sia nel documento di indirizzo del 4 marzo 2009);
- assunzione di un quadro di riferimento europeo: Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006 a proposito delle «Competenze chiave per l'apprendimento permanente» fra cui si trovano le competenze civiche e sociali;
- sottolineatura del carattere assio-pratico della nuova disciplina, si parla infatti di cittadinanza agita e di scuola come palestra di democrazia;
- la nuova disciplina non è una riprogettazione della vecchia educazione civica ma un suo allargamento a 360 gradi;
- la nuova disciplina dovrà essere promossa da appositi finanziamenti e accompagnata da percorsi formativi e materiali *ad hoc*⁶⁰⁷.

⁶⁰⁵ Cfr. Ivi, p. 45.

⁶⁰⁶ Cfr. Ivi, p. 47.

⁶⁰⁷ Cfr. A. Nanni, A. Fucecchi, *Rifare gli italiani. "Cittadinanza e Costituzione", una risposta alla sfida educativa*, Emi, Bologna 2010, pp. 21-27.

Cittadinanza e Costituzione è quindi un nuovo insegnamento che, oltre ai temi classici dell'educazione civica, comprende anche l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità, i principi di una corretta competizione sportiva e i principi del volontariato, le basi dell'educazione stradale e dell'educazione alla salute, il valore del rispetto delle regole; in definitiva si tratta di un'educazione civica centrata sull'identità del cittadino e sui suoi diritti-doveri all'interno dello Stato, della società europea e mondiale. Il termine 'cittadinanza' indica innanzitutto la capacità di bambini e giovani di sentirsi cittadini attivi, capaci di esercitare i propri diritti e di rispettare i doveri della società di cui fanno parte, ad ogni livello (familiare, scolastico, etc.) e ad ogni età. Lo studio della Costituzione permette quindi non solo di conoscere il documento fondamentale della democrazia italiana ma anche di fornire una base valoriale utile per esercitare la cittadinanza in ogni ambito della vita sociale e a livello internazionale. Su queste basi la scuola italiana potrebbe/dovrebbe diventare una palestra di democrazia per promuovere la partecipazione attiva degli studenti a tutti i livelli: dalla rappresentanza di classe a quella di istituto, dall'impegno nelle Consulte provinciali degli studenti a quello nelle associazioni studentesche⁶⁰⁸.

L'educazione alla cittadinanza si trova dunque davanti a numerose sfide, legate a una necessità di formazione capace di unire valori tradizionali e esigenze di identità a una nuova accezione di responsabilità e di senso critico. Educare alla cittadinanza oggi non ha nulla che vedere con i tradizionali ambiti di educazione civica o di educazione alla convivenza civile (che, non diversamente dall'educazione stradale, addestrano semplicemente a introiettare norme e comportamenti stabiliti rigidamente e altrove), ma è «un nuovo modo di rifondare e risignificare la cittadinanza attiva, esplorando quell'area comune in cui educazione e politica sono costitutivamente interconnesse»⁶⁰⁹. È opportuno ricordare quindi che l'esperienza educativa non è preparazione a una partecipazione politica futura ma è essa stessa un ambito di agire politico a tutti gli effetti. Come sostiene Norberto Bobbio:

se la politica non servisse a migliorare la condizione umana, sarebbe pura espressione di potenza. Non interesserebbe minimamente né me né voi. Ciò che ci spinge alla vita politica, nonostante le delusioni, le amarezze, le quotidiane stanchezze, è la coscienza che la politica non è soltanto intrigo e spirito di dominio. Non abbiamo perso tutte le speranze che la politica serva anche alla giustizia, a combattere il sopruso del più ricco, a resistere alle prepotenze del più forte, a mortificare la libido dei dominanti, e non soltanto, come si crede, ad eccitarla⁶¹⁰.

Massimiliano Tarozzi delinea, rispetto alla situazione scolastica italiana, tre modelli di cittadinanza capaci di rappresentare un'evoluzione e una rottura con i tradizionali modelli di educazione civica. Essi sono: modello repubblicano, modello liberale e modello valoriale. Nel modello repubblicano la cittadinanza è strettamente collegata all'appartenenza allo stato-nazione, a storia e territorio comuni, a tradizioni condivise; nel definire il cittadino viene definito anche il non-cittadino, lo straniero; l'educazione è quindi dedicata all'apprendimento dei

⁶⁰⁸ Cfr. Ivi, pp 27-28.

⁶⁰⁹ M. Tarozzi, *Formazione globale come agire politico*, in (a c. di) M. Tarozzi, *Educazione alla cittadinanza*, cit., p. 170.

⁶¹⁰ N. Bobbio, *Quale democrazia?*, Morcelliana, Brescia 2009, p. 47.

doveri e delle responsabilità del cittadino. Nel modello liberale la cittadinanza è intesa come una funzione normativa e non uno *status* storicamente definito; essa assegna quindi agli individui alcuni diritti e compito dell'educazione è rendere le persone capaci di esercitarli. Il modello valoriale è invece finalizzato alla dimensione etica dell'educazione morale in opposizione alla neutralità liberale, l'educazione alla cittadinanza coincide con una più vasta educazione morale ma è difficile decidere quali sono i valori a cui educare i futuri cittadini⁶¹¹. Nessuno di questi tre approcci può essere considerato superiore o preferibile agli altri o esaustivo ma ognuno richiama una dimensione importante per ogni percorso di educazione alla cittadinanza: radici, pensiero critico ed etica. Se presentato come assoluto, ciascun modello ha i propri limiti ma tra di loro è possibile trovare delle feconde sinergie a livello didattico per trasformare l'educazione alla cittadinanza:

la rivoluzione copernicana verso cui dovremmo andare e che ci consente di raccogliere i migliori contributi di queste tre posizioni richiede la liberazione della pedagogia dalla storica ed epistemologica ancillarità dalla politica e il pensare invece che proprio gli ambiti educativi sono ambiti di prassi politica, legittimati e legittimabili come e anche più dei luoghi istituzionali della politica⁶¹².

Ovviamente la politica è intesa in senso ampio e non solo come l'esercizio del potere da parte di esperti.

L'educazione alla cittadinanza non deve essere solo introdotta nelle scuole, ma soprattutto nella formazione degli insegnanti, di tutti gli insegnanti, non solo quelli di storia. Non si deve aver paura di portare tematiche controverse a scuola poiché la popolazione italiana è attualmente sottoposta a cure massicce di diseducazione civica mentre l'argomentazione è lo strumento fondamentale di fronte a questioni complesse e spinose. Come sostiene Massimiliano Tarozzi:

se la scuola quindi è oggi attraversata da conflittualità fra culture e ideologie che sembrano allontanare un'intenzionalità educativa condivisa intorno alla promozione di un progetto di educazione alla cittadinanza, tuttavia il pluralismo stesso che genera questi conflitti impone alle istituzioni educative il compito di formare cittadini che condividono una cultura politica che possa cementare una coesione sociale all'interno di una prospettiva comune. È questo il paradosso della nostra società democratica e del nostro sistema pubblico di istruzione. Un paradosso che se irrisolto, come pare tendenza consolidata nel mondo occidentale, nel disinteresse diffuso per la scuola pubblica e le istituzioni formative capaci di rinforzare una cultura politica condivisa, finirà per mettere in seria crisi la nostra stessa democrazia, generando, dietro una facciata democratica, nuovi populismi e dispotismi. Venendo meno la partecipazione attiva, l'agire politico, delegando la gestione del potere a tecnici, si perde la fiducia nella possibilità di controllare politicamente i destini sociali ed individuali, lasciando così spazio a un "dispotismo morbido" e a nuove forme di controllo sociale⁶¹³.

⁶¹¹ Cfr. M. Tarozzi, *Formazione globale come agire politico*, in (a c. di) M. Tarozzi, *Educazione alla cittadinanza*, cit., pp. 170-176.

⁶¹² Ivi, pp. 177-178.

⁶¹³ M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze 2005, pp. 228-229.

La scuola e i sistemi di formazione devono riacquistare la capacità e la competenza di progettare a lungo termine, scommettendo sulla dimensione del possibile. Alla politica manca troppo spesso la dimensione del futuro e l'educazione è quella dimensione che, legittimata nella sua funzione politica, può aiutare la società a recuperarla, rivitalizzando così anche la politica stessa⁶¹⁴.

Educare alla cittadinanza interculturale

Con il subentrare di società globali, multiethniche e multiculturali, è sempre più da mettere in discussione il concetto di cittadinanza inteso come esclusione (dei molti) per affermare il diritto-dovere (di pochi) alla partecipazione e alla gestione della vita pubblica. Negli ultimi decenni sono stati radicalmente modificati i concetti di appartenenza ad un gruppo o comunità sociale, per approdare all'affermazione di diritti universali che, in quanto tali, sono rivolti al superamento dell'accezione limitata e limitante dello Stato nazionale⁶¹⁵. La cittadinanza è dunque oggi un campo caratterizzato dall'eterogeneità e soggetto a numerose e diverse letture: storica, politica, giuridica, etica, valoriale, interculturale. Oggi si deve far riferimento a una cittadinanza disposta a negoziare continuamente i suoi significati, i suoi valori ed i suoi confini e il compito dell'educazione alla cittadinanza è quello di:

aiutare l'individuo a percepirsi come un'identità multipla, aiutandolo nel frattempo a percepire gli altri individui come identità altrettanto multiple. Solo questo [...] può far emergere nuove idee di cittadinanza⁶¹⁶.

Non educare alla cittadinanza equivale ad educare alla non-cittadinanza: se non si forma il cittadino, la scuola diventa luogo di spersonalizzazione e perdita di identità. Qui sta il nucleo centrale della nuova cittadinanza:

è entrato in crisi il legame tra *demos* ed *ethnos* che fino a ieri appariva indissolubile ma che oggi nel tempo della globalizzazione, della mobilità umana e della società in rete, non si configura come in passato. Il cittadino di un determinato Paese vuole sentirsi legittimamente un libero cittadino del mondo e lo straniero che da lontano viene a vivere da noi chiede a buon diritto un adeguato status di cittadinanza. Il problema diventa allora come universalizzare la cittadinanza del *demos* sganciandola dal più angusto spazio nazionale dell'*ethnos*, proiettandola in avanti verso uno scenario transnazionale e cosmopolitico⁶¹⁷.

Non può esistere un'educazione alla cittadinanza che non consideri l'appartenenza della persona a una serie di centri concentrici, che possono andare dalla classe alla famiglia, dal gruppo di amici al mondo globale. L'ambito scolastico è centrale nei processi educativi interculturali e la scuola ha un ruolo

⁶¹⁴ Cfr. Ivi, pp. 267-268.

⁶¹⁵ Cfr. A. Portera, *Educazione interculturale alla cittadinanza: necessità e urgenze*, in (a c. di) A. Portera, P. Dusi, B. Guidetti, *L'educazione interculturale alla cittadinanza*, Carocci, Roma 2010, pp. 15-16.

⁶¹⁶ M. Ceruti, *Educazione planetaria e complessità umana*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Roma, Carocci 2003, p. 22.

⁶¹⁷ A. Nanni, A. Fucecchi, *Rifare gli italiani*, cit., pp. 55-56.

fondamentale nella formazione di cittadini come soggetti di diritti e nel potenziamento delle abilità che li mettono in grado di esercitarli. Occorre considerare però che, ovviamente, essa non è in grado di assolvere tale compito da sola, e sarebbe assai anacronistico agire senza la consapevolezza delle connessioni esistenti tra i diversi luoghi e contesti, a livello locale e globale, in cui si costruisce una cittadinanza aperta e plurale, attiva e responsabile. Dunque, intercultura non solo a scuola e nel mondo dell'educazione ma sfida professionale e umana da vivere e rendere pratica quotidiana in tutti i luoghi di vita, nei servizi per tutti, nei territori comuni, nei modi e nei tempi del vivere insieme⁶¹⁸. La scuola ha il ruolo di capofila all'interno di un processo di rinnovamento della società in prospettiva interculturale.

Il sapere, che rappresenta la condizione necessaria per esercitare in modo consapevole le funzioni del cittadino/a, non basta spesso a garantire il voler-vivere-insieme, la fiducia reciproca, l'esercizio di diritti-doveri, la cura dell'interesse collettivo. È dunque:

la scuola nel suo insieme a formare i cittadini, attraverso la trasmissione delle conoscenze, le modalità di insegnamento, le relazioni insegnanti/alunni e tra pari, il clima della classe, i libri di testo, i messaggi impliciti ed espliciti. Tale responsabilità è però affidata non a una scuola isolata, ma collocata dentro il suo contesto. Famiglia, territorio, associazionismo, agenzie formative concorrono a creare quel sistema integrato che – pur se a volte incoerente – dispone di grandi potenzialità di alleanza e cooperazione⁶¹⁹.

Compito primo di questa scuola integrata è garantire il successo a tutti gli allievi, senza alcuna distinzione di sesso, classe sociale o etnia, poiché l'uguaglianza delle opportunità e delle possibilità di risultati positivi sono elementi basilare della cittadinanza. Come emerge dalla ricerca scientifica e dall'esperienza degli insegnanti, una buona educazione alla cittadinanza non dipende solamente dai contenuti trasmessi, ma soprattutto dall'immersione in un ambiente di vita che comunichi in molteplici modi i suoi messaggi e che trasmetta un modo reale e concreto di vivere nella società:

considerare l'ambiente come nucleo centrale dell'educazione alla cittadinanza significa volerne sottolineare la dimensione esperienziale e di "vita", pur senza ignorare i nessi tra l'agito e il pensato⁶²⁰.

Il pluralismo culturale del mondo attuale richiede un cambiamento profondo nel modo di concepire l'educazione alla cittadinanza, richiede di ripensare la formazione del cittadino in un mondo sempre più globalizzato e nell'ambito di società percorse al loro interno da varietà di culture e forme di vita. In passato, l'antico problema del rapporto con l'altro e della convivenza pacifica era stato affrontato dall'educazione alla mondialità e dall'educazione internazionale. Negli ultimi decenni, il compito di promuovere il rapporto tra culture, in particolare per

⁶¹⁸ Cfr. L. Luatti, *Educazione alla cittadinanza e interculturalità: "luoghi comuni", contesti diversi*, in (a c. di) L. Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009, p. 54.

⁶¹⁹ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 20-21.

⁶²⁰ Ivi, p. 149.

ciò che riguarda l'incontro tra gli immigrati e il paese ospitante, è stato affidato alla pedagogia interculturale⁶²¹. Per pedagogia interculturale non si intende un settore distinto dal sapere pedagogico, ma un nuovo e valorizzante sguardo sull'oggetto di studio proprio di tutta la pedagogia: l'educazione dell'uomo. Si sollecita una 'rilettura' di tutta la pedagogia in senso interculturale poiché le prassi educative tradizionali si sono rivelate profondamente etnocentriche e inadeguate a soddisfare le richieste della società contemporanea:

è la pedagogia stessa che si fa interculturale nel momento in cui accetta la sfida della multiculturalità, della diversità e rimette in discussione il proprio sistema di significati, prestando attenzione alle suggestioni e ai segnali del tempo presente⁶²².

La pedagogia interculturale riconosce fra i suoi compiti e i suoi atteggiamenti l'accoglienza dello straniero, la necessità di usare linguaggi non-verbali, oltre e quelli verbali, l'attenzione all'interiorità degli altri oltre che alla propria. Questa disciplina trasversale sta gradualmente penetrando sia nei dispositivi normativi che regolano la scuola, sia nella cultura diffusa che permea l'istituzione scolastica, esempi ne sono le scelte di formazione e aggiornamento per gli insegnanti, la produzione di manuali, testi e guide a livello nazionale e di singola istituzione scolastica, i numerosi progetti attivati nelle scuole⁶²³.

Si rende necessario trovare un coordinamento tra educazione interculturale ed educazione alla cittadinanza che ne metta in risalto i punti di convergenza. Si tratta di:

trovare un nuovo modello – meno riduttivo che in passato – che consideri la cittadinanza nella dimensione della pluralità culturale e allo stesso tempo “pensi” l'interculturale nel suo stretto legame con gli obiettivi dell'educazione civica: sviluppo della coscienza civile, partecipazione, coesione sociale. La ricerca di tale nuovo modello comporta un passo avanti nella direzione di un'educazione interculturale in cui la dimensione socio-civica e politica, pur non essendo esaustiva, trovi un ruolo più significativo⁶²⁴.

Va ricercato un intreccio positivo tra un'educazione interculturale centrata sulla valorizzazione della differenze e una maggiore attenzione agli obiettivi di coesione sociale propri dell'educazione alla cittadinanza. Difatti la cultura etnica non è la sola determinante nella vita di una persona e l'incontro tra culture non viene influenzato solo dalla componente psicologico-individuale o da quella antropologica, ma da un meccanismo più complesso, in cui giocano un ruolo importante gli aspetti sociali, economici e politici. Di conseguenza, l'apertura delle differenze è insufficiente, da sola, a garantire l'armonia dei rapporti tra gruppi e va supportata da un'educazione finalizzata alla coesione sociale.

Riassumendo, il progetto pedagogico più fruttuoso da perseguire potrebbe essere quello di un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e che si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione

⁶²¹ Cfr. M. Santerini, *Educare alla cittadinanza*, cit., pp. 119-120.

⁶²² L. Santelli Beccegato, *Pedagogia interculturale, considerazioni epistemologiche*, in (a c. di) Perruca A., *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2001, p. 76.

⁶²³ Cfr. M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale*, cit., pp. 47-48.

⁶²⁴ L. Santelli Beccegato, *Pedagogia interculturale, considerazioni epistemologiche*, cit., p. 120.

sociale. A tal fine, è necessario creare un equilibrio tra i saperi propri dell'educazione interculturale (capacità di conoscere e apprezzare le differenze) e la preoccupazione di orientarla non alla difesa dei particolarismi ma alla convergenza e alla coesione sociale. Questa funzione diviene indispensabile se si vuole evitare una visione riduttiva e negativa delle singole culture e accrescere, al contrario, la loro capacità di dialogo e di comprensione reciproca⁶²⁵.

In una realtà multiculturale come quella attuale il compito dell'educazione alla cittadinanza non solo non viene meno, ma si arricchisce poiché i confini si espandono e al singolo è richiesto di diventare non solo cittadino della propria comunità o del proprio Stato ma cittadino del mondo. Nella classe interculturale di oggi si aprono nuove possibilità di scambio, di comunicazione di valori, di incontro di storie e di culture. Assumendo il compito della formazione di una cittadinanza non solo locale o nazionale, ma europea e planetaria, il sistema educativo rinnova la propria missione⁶²⁶. Nella scuola entrano in contatto bambini ed adulti portatori di culture diversissime, di usi, tradizioni, lingue, credi religiosi, sistemi di valori differenti e tutto questo, se opportunamente valorizzato, costituisce una ricchezza inestimabile per la scuola.

Educare alla cittadinanza interculturale richiede di rivedere le pratiche educative che dovrebbero passare dall'essere inconsapevolmente 'culturalmente situate' in nella 'nostra' cultura all'essere aperte a un mondo culturalmente plurale. La nuova educazione civica non deve essere la semplice proiezione della 'nostra' storia, dei 'nostri' costumi, dei 'nostri' valori, ma un'educazione inclusiva dei valori e delle forme di via dei nuovi cittadini⁶²⁷. Così come tutte le discipline possono, anzi dovrebbero, essere ripensate in ottica interculturale, al fine di superare i rigidi programmi nazionali a favore di quadri di riferimento più ricchi⁶²⁸, anche l'educazione alla cittadinanza deve aprirsi alla mondialità e alle problematiche portate dalle presenza di persone portatrici di culture diverse.

Un'efficace educazione interculturale alla cittadinanza dovrebbe includere:

- una dimensione politica, che comprende anche un'educazione al pluralismo e alla legalità;
- il piano religioso, sia al fine di comprendere che le altre persone hanno uguale dignità, anche se non condividono la stessa morale o gli stessi valori religiosi o laici, sia al fine di essere capaci di riflettere criticamente sulle proprie scelte di vita, prendendo le distanze dai propri valori;
- capacità di ascolto, dialogo, confronto critico e paritetico, principio questi che non sono disponibili dalla nascita ma che necessitano di essere appresi tramite l'educazione⁶²⁹.

⁶²⁵ Cfr. Ivi, pp. 124 -125.

⁶²⁶ Cfr. I. Fiorin, *Educazione interculturale alla cittadinanza: il ruolo della scuola*, in (a c. di) A. Portera, P. Dusi, B. Guidetti, *L'educazione interculturale alla cittadinanza*, cit., p. 56.

⁶²⁷ Cfr. G. Mantovani, *Educare alla relazione interculturale*, in (a c. di) Luatti L., *Educare alla cittadinanza attiva*, cit., pp. 57-66.

⁶²⁸ Cfr. M. Fiorucci, *Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008.

⁶²⁹ Cfr. A. Portera, *Educazione interculturale alla cittadinanza: necessità e urgenze*, in (a c. di) A. Portera, P. Dusi, B. Guidetti, *L'educazione interculturale alla cittadinanza*, cit., pp. 26-27.

Essere cittadini oggi implica dunque alcuni principi: il rispetto dei diritti umani, sempre e comunque, il principio della solidarietà, come principio etico e politico, e l'incremento della laicità, che è strumento utilissimo per muoversi sul terreno delle differenze, per essere tolleranti, per ricercare il dialogo.

Riprendendo la celebre citazione di Marguerite Yourcenar, «il vero luogo natio è quello dove per la prima volta si è posato uno sguardo consapevole su se stessi»⁶³⁰, potremmo sostenere che la scuola è il primo luogo in cui i cittadini, di ogni appartenenza culturale, vengono coscientemente in contatto con i propri diritti, i propri doveri e le regole della convivenza civile e del rispetto del prossimo. La scuola, come luogo natio della cittadinanza interculturale, è quello spazio che permette a tutti gli alunni di compiere le loro esperienze iniziali, quelle esperienze che sono le loro prime certezze e che condizioneranno la vita futura, è quello spazio che caratterizza ogni individuo dove non è nato il corpo ma il senso etico del cittadino globale.

‘Cittadinanza e Costituzione’: una prospettiva interculturale

Dopo aver ampiamente parlato dell'evoluzione del concetto di cittadinanza, contestualizzandolo nell'attuale società complessa, si vuole ora proporre una lettura della legge n. 169 del 30 ottobre 2008, con cui è stata istituita la disciplina ‘Cittadinanza e Costituzione’, che ne evidenzia le peculiarità in ambito interculturale.

Il 4 marzo 2009 è stato emanato il Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di ‘Cittadinanza e Costituzione’ che stabilisce, nello specifico, gli obiettivi della nuova disciplina, i percorsi per le varie scuole, le competenze da certificare. In particolare, all'educazione interculturale alla cittadinanza è dedicato un intero paragrafo (paragrafo 4) dal titolo *Educare alla cittadinanza secondo Costituzione, in contesti multiculturali*, in cui si sottolinea che vivere la scuola come vera comunità di vita e di lavoro significa maturare la capacità di cercare e di dare un valore all'esistenza e alla convivenza e di elaborare dialetticamente i costrutti dell'identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione. È opportuno ricordare che il sistema scolastico e formativo italiano, così come tutti quelli dei paesi a sviluppo avanzato, si sta configurando sempre di più come un contesto culturalmente plurale. Nelle scuole italiane risultano iscritti, per l'anno scolastico 2010/2011, 708.806 alunni con cittadinanza non italiana, con un incremento del 5,4% rispetto al precedente anno, di cui 299.475 nati in Italia. La maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana, il 35,7%, frequenta la scuola primaria, il 22,3% il primo grado, il 21,6% il secondo grado e il 20,4% l'infanzia. I romeni, gli albanesi e i marocchini sono in assoluto i gruppi più numerosi, seguiti da una grandissima varietà di cittadinanze (188 in tutto) che, pur registrando quote percentuali molto basse e declinandosi in maniera diversa in ogni realtà scolastica, ben descrivono l'attuale configurazione delle classi italiane in cui convivono appartenenze molteplici⁶³¹.

⁶³⁰ M. Yourcenar, *Memorie di Adriano*, Einaudi, Torino 1988, p. 32.

⁶³¹ Cfr. Caritas/Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione, XXI Rapporto*, Idos, Roma 2011, pp. 182-184.

Il paragrafo dedicato all'educazione alla cittadinanza in contesti multiculturali inizia dicendo:

trovarsi a vivere in una società complessa e sovente disorientata, anche nella micro società scolastica, in cui ci si trova di fatto riuniti per ragioni varie, e impegnarsi a farne una vera comunità di vita e di lavoro, significa maturare la capacità di cercare e di dare un senso all'esistenza e alla convivenza e di elaborare dialetticamente i costrutti dell'identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione⁶³².

Gli insegnanti sono i primi ad essere impegnati per fare in modo che la partecipazione, il coinvolgimento e lo star bene a scuola degli alunni sia messo in pratica attraverso le regole del vivere civile:

la sfida maggiore investe i docenti di tutte le aree disciplinari, che devono ricercare e valorizzare i contenuti, le metodologie e le forme di relazione e valutazione degli apprendimenti che maggiormente favoriscono la partecipazione e il coinvolgimento degli alunni, la percezione di star bene a scuola, la consapevolezza di essere in una comunità che accoglie, che mette in pratica le regole del vivere civile e sociale, che dialoga con le istituzioni e con la società civile organizzata, che sa *apprendere*⁶³³.

Il compito di mettere a proprio agio e appassionare ogni bambino spetta a tutti gli insegnanti perché un ambiente scolastico sereno, positivo, che accoglie adeguatamente tutte le differenze favorisce la vita civile anche della piccola comunità scolastica.

La presenza nelle classi di alunni con cittadinanza non italiana pone dunque il problema di costruire un percorso capace di unire la Costituzione a norme diverse da quelle italiane:

la presenza nelle nostre classi di ragazzi che provengono da diversi paesi, con diverse lingue, culture, religioni e tradizioni, pone il problema di costruire itinerari formativi che valorizzino il dialogo e il *confronto fra i modi diversi con cui in diversi paesi vengono adottati costumi ed elaborate costituzioni e norme* non sempre compatibili con le nostre⁶³⁴.

La riflessione sulla cittadinanza si alimenta proprio da questa problematica, poiché la cittadinanza riguarda:

l'intreccio delle relazioni fra il singolo e gli altri, sia nella prospettiva dei diritti umani, che rendono ciascuno 'cittadino del mondo', sia nella prospettiva dei diversi ordinamenti giuridici, che spesso configgono con questi diritti⁶³⁵.

La dialettica tra la dimensione individuale e quella pubblica, tra la dimensione etica e quella giuridica aiuta la comprensione dei complessi fenomeni culturali, sociali, religiosi e politici.

⁶³² Ivi, p. 13.

⁶³³ *Ibidem*.

⁶³⁴ Ivi, p. 14.

⁶³⁵ *Ibidem*.

La scuola si configura dunque come una comunità educante formata da cittadini e cittadine che hanno l'opportunità di crescere umanamente e culturalmente, essere solidali, responsabili e aperti alle persone portatrici di altre culture, essere capaci di gestire i conflitti e le incertezze, di operare scelte e assumere decisioni autonome e responsabili:

appare, dunque, di primaria importanza, nell'ottica della promozione di percorsi di crescita funzionali in senso adattivo, promuovere in classe la condivisione delle regole, la partecipazione alle scelte e alle decisioni, la conoscenza responsabile degli obiettivi di sviluppo e degli strumenti da utilizzare per esprimere autenticamente se stessi, ma anche il saper discutere, il sapersi valutare, il sapersi confrontare con le opinioni altrui, il sapersi aprire al dialogo e alla relazione in una logica interculturale⁶³⁶.

Far riferimento tutti alle stesse regole condivise e partecipare alle decisioni che riguardano tutti sono presupposti fondamentali per la convivenza democratica, al di là delle differenze fra i singoli, e per imparare a risolvere pacificamente i futuri possibili conflitti.

La pedagogia interculturale trova dunque molto giovamento nella disciplina Cittadinanza e Costituzione, sia perché il fatto di avere un paragrafo dedicato all'educazione alla cittadinanza in contesti multiculturali dimostra l'importanza di progettare un'educazione civica capace di capitalizzare la positività delle differenze, sia perché si pongono alcuni punti fermi da tenere sempre presenti nella progettazione didattica: la scuola è una vera e propria comunità di vita e di lavoro in cui tutti gli insegnanti sono impegnati per fare in modo di valorizzare l'identità del singolo senza però trascurare un insieme di regole condivise da tutti; i progetti formativi devono cercare di promuovere il confronto e il dialogo, anche in presenza di punti di vista apparentemente inconciliabili; si deve promuovere un senso di appartenenza comune fra tutti i cittadini del mondo.

Il Preambolo della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Parigi, 1948) e l'art. 1 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (Nizza, 2000) riconoscono fermamente la dignità di tutti i membri della famiglia umana. La dignità della persona va dunque riconosciuta, rispettata e tutelata tramite l'educazione per opera della famiglia, della scuola e dalla società nelle sue varie articolazioni (mezzi di comunicazione, associazioni, etc.). Il documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione prevede, per ogni ordine e grado di istruzione, percorsi specifici. Per la scuola dell'infanzia l'obiettivo principale è di trasmettere le conoscenze e le abilità specifiche sul concetto di famiglia, di scuola e di gruppo come comunità di vita e i modi di agire corretti con i compagni, i genitori, gli insegnanti e gli altri adulti. In particolare, a livello interculturale, è importante sottolineare due tra le cinque competenze personali che dovrebbero essere acquisite alla fine dalla scuola dell'infanzia:

spiegare come e quanto ci sente legati alla propria famiglia, alla propria comunità, alla propria scuola, al proprio Paese, al mondo; gestire conflitti, negoziare compiti e impegni, lavorare in cooperazione, definire regole d'azione condivise (p. 19)

⁶³⁶ Ivi, p. 15.

Nella scuola primaria si devono invece trasmettere le prime nozioni sulla Costituzione, sulla convivenza sui diritti fondamentali dell'uomo, sul significato delle formazioni sociali, sull'importanza della tutela dell'ambiente, su alcune basilari nozioni di educazione stradale, sulla salvaguardia della salute, sul valore della multiculturalità e del rispetto. Tra gli obiettivi di approfondimento previsti per questa scuola troviamo «i principi fondamentali della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia» e «il superamento del concetto di razza e la comune appartenenza biologica ed etica all'umanità» (p. 20).

Durante la scuola secondaria di primo grado si approfondiranno alcuni argomenti come il dettato costituzionale in tutte le sue parti, i diritti e i doveri del cittadino e del lavoratore, lo studio del diritto internazionale in materia di diritti umani, lo studio delle istituzioni europee.

Infine, nelle scuole secondaria di secondo grado si studierà la Costituzione anche mediante la riflessione su problematiche attuali come la messa in pratica della cittadinanza agita anche attraverso la promozione dell'impegno in prima persona per il benessere proprio e altrui nel volontariato, la promozione del rispetto e della tutela dell'ambiente quale bene comune, la promozione della lealtà e dei valori positivi insiti nello sport e nelle competizioni di qualsiasi tipo, i principi di educazione stradale al fine di riconoscere l'importanza della responsabilità nelle proprie scelte e nelle proprie azioni.

Alla luce dei principi espressi nella legge n. 169 del 30 ottobre 2008 e nella circolare ministeriale del 4 marzo 2009, il sistema scolastico italiano è tenuto oggi a dare nuovi significati, in ottica interculturale, ad alcune parole. Occorre prima di tutto risemantizzare il concetto di 'cultura', immaginandola non più come una 'boccia' ma come una 'spugna':

la cultura come boccia è una realtà compatta e monolitica, rigida e impermeabile, pronta allo "scontro" con altre bocce su un tavolo da biliardo. Al contrario, la cultura come spugna è una realtà morbida e porosa, bucherellata e permeabile, pronta allo "scambio" con altre spugne dentro un catino d'acqua⁶³⁷.

Connesso al concetto di 'cultura' è quello di 'identità', anch'essa da considerarsi non come qualcosa di roccioso ma di flessibile ed assertivo, capace di fare da ponte fra noi e gli altri e di farci abitare nelle 'terre di mezzo' che a volte ci separano. Il concetto di identità da proporre a scuola è quello di un'identità multipla e aperta al mondo e, come sostiene Martha Nussbaum, è compito di tutti gli educatori, quindi anche degli insegnanti:

mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall'essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le imposizioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l'opporsi ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all'autorità⁶³⁸.

⁶³⁷ A. Nanni, A. Fucecchi, *Rifare gli italiani*, cit., pp. 70-71.

⁶³⁸ M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999, p. 95.

Oggi vi è la grande necessità di dare ai giovani la consapevolezza insieme della propria identità complessa e dell'identità che li accomuna a tutti gli altri esseri umani, legando concentricamente le loro patrie, famiglie, regioni e nazioni integrandole nell'universo concreto della comune patria terrestre. Solo un'educazione interculturale che realizzi un equilibrio tra uguaglianza e differenza, tra universale e relativo, tra diversità e coesione sociale, potrà contribuire a costruire il senso di un'appartenenza civica adeguata alle profonde trasformazioni delle società contemporanee.

La nuova disciplina 'Cittadinanza e Costituzione' può favorire questo senso di una comune appartenenza se vissuta come una vera e propria educazione civica e civile dove i 'nuovi italiani' si formano, insieme agli autoctoni, ad agire come cittadini capaci di sostenere le speranze di quell'Italia che di loro ha urgente bisogno.

Riprendendo la frase di Luciano Corradini, posta all'inizio del testo, possiamo concludere che l'idea di educazione alla cittadinanza è frutto della coscienza che l'attuale società interculturale sta cambiando il nostro modo di intendere l'idea di cittadinanza e di senso civico, compito dell'educazione è dunque di impegnarsi a migliorare il patrimonio valoriale che ci è stato consegnato, per generare «quel futuro che sarà sempre più interetnico e interreligioso, planetario e globalizzato, in cui le identità si intrecceranno alle differenze e in cui le differenze stesse animeranno le identità, in un continuo gioco dialettico»⁶³⁹.

⁶³⁹ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2008, p. 15.

The Federal Government's Impact on United States' Public Schools: The Unnecessary Standardization of the American Student

Erin B. O'Connell

*Principal of Hillcrest School in Morristown, New Jersey, USA
Doctoral candidate in Education, Leadership, Management, and Policy
Seton Hall University*

Abstract

Twentieth-century American public schools have been subject to increased federal control, with one consequence being the loss of important facets of local control. A study of the history of education reform reveals a long history of misguided attempts to standardize student learning. The intrusion of the federal government in local schools has forced educators to standardize curricula and has inflated the importance of standardized assessments. American educators are keenly aware that standardization neglects the most important functions of the educational process. There are alternatives to the current system; rather than motivate education reform through political or financial interests, contemporary reformers must create a balanced curriculum dedicated to the needs and interests of all learners in our diverse and democratic society.

Throughout the twentieth century, many of the national reform efforts for American education were doomed from the start because they neglected or distorted the nature of the learner, subverted the democratic interest to narrow nationalistic or special interests, imposed aims on the schools that were outside the educational situation, and failed to develop an integrated curriculum structure to meet the unified and diversified functions required of a cosmopolitan society. (Tanner & Tanner, 2007, p. 146).

The framers of the United States Constitution deliberately left school development to individual states. The Tenth Amendment (1791) states, «the powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people» (LaMorte, 2008, p. 469); in many cases, education was a local function administered by school boards in each town. From the earliest days of the Union, states have had sovereign power to create schools. However, for more than five decades, the state and federal governments have increased their influence on local schools. In particular, the federal government, in an attempt to increase control over traditional local public schools, has capitalized on fear and, more recently, the perceived lack of accountability in public education. In this paper, I will describe the increasing influence of the federal government over local public schools and will argue that federal involvement strips away important facets of local control. In the conclusion, I will present alternatives to the current system.

October 4, 1957, was an important day in the history of public education in the United States. On this date, the former Soviet Union, America's Cold War communist foe, launched *Sputnik*, the first artificial satellite, into orbit. Until the launch, «the United States had held itself to be the world leader in space technology and missile development» (http://en.wikipedia.org/wiki/Sputnik_crisis). The launch of *Sputnik*, and the resulting belief that a 'missile gap' existed between the Soviet Union and the United States marked the beginning of modern federal involvement in education, a right traditionally reserved for state and local governments (Zhao, 2009). The federal government created a space race panic leading to public fear; this «public fear enabled American politicians to achieve many things that had not been possible before, including providing federal assistance to public education» (Zhao, 2009, p. 22).

Ordinary citizens believed that the United States was behind its Cold War enemy. In response, Congress passed the National Defense Education Act (NDEA) in 1958. The Act provided federal funds to launch innovative math, science, and foreign language programs for students of all ages; Americans were told that students who excelled in these areas would be better prepared than our foreign competitors. NDEA was «the first piece of comprehensive federal education legislation in the United States to provide aid to education at all levels, public and private» (Zhao, 2009, p. 23). Studies of the effects of NDEA revealed that federal funds provided by NDEA allowed schools to provide innovative curricula that «helped to boost scientific and technological advancement», but there is little evidence to suggest that the «investment in the nation's K-12 schools was responsible for maintaining the nation's superiority in science and technology» (Zhao, 2009, p. 25). In fact, fewer students were enrolled in math and science during the 1970s; students rejected the essentialist philosophy adopted by the federal government.

In the mid-1960s, President Johnson launched his War on Poverty. In an attempt to provide equal access and quality to public education for all students, Congress passed the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) in 1965. The goal of the Act «was to improve the basic skills of at-risk children» (Tanner & Tanner, 2007, p. 465); in addition, the Act mandated professional development for educators, provided instructional materials for schools, and promoted the involvement of families in the education of their children. «For more than three decades, [this legislation] offered federal grant moneys to public and private schools in exchange for their provision of remedial education services» (Fowler, 2009, p. 252). The ESEA is the: «most far-reaching federal education legislation ever passed by Congress. A 1980 study revealed, implementing Title I took a long time [and], although its early implementation was tumultuous, the quality of Title I implementation improved significantly as the policy matured» (Fowler, 2009, p. 275); since its inception, Congress has reauthorized ESEA almost every five years. However, since 2002, Congress has failed to reauthorize the Act. In 2011, Title I and Title VII funding continue to provide remedial education services for children of poverty and students for whom English is a second language. However, critics of the policy argue that basic skills instruction simply helps students «answer questions at a low cognitive level [...] by means of drill» and that basic skills instruction creates «a curriculum polarity between poor children and children from families of higher socioeconomic status» (Tanner & Tanner, 2007, p. 465). Again,

the focus of the federal government was on improving students' essential skills rather than tailoring curriculum to meet the needs of the students.

Three decades after the passage of ESEA, President Clinton signed *Goals 2000* into law in 1994. *Goals 2000* created the National Education Standards and Improvement Council, an agency charged with developing «voluntary national standards» (Fowler, 2009, p. 17). In addition to standards, Clinton called for the development of «assessment programs to measure progress toward meeting [the national] standards» (Fowler, 2009, p. 354). Conservative Republican politicians advocated for increased school choice, while liberal Democrats continued to push for generous federal funding for impoverished children; «moderates in both parties supported stronger accountability policies for public education and some forms of school choice» (Fowler, 2009, p. 354). With a call for increased accountability, there was «renewed impetus [...] given to the test-driven curriculum and to the announced plan to assess student achievement in meeting 'new world-class Standards' through [tests]» (Tanner & Tanner, 2007, p. 313). Professional associations gave immediate attention to creating standards for the essential subjects, with specific attention to mathematics and science; however, «insufficient attention was being given to what each subject domain can contribute to other areas of knowledge so as to create a coherent, balanced, and articulated curriculum for general education» (Tanner & Tanner, 2007, p. 313). Many of the objectives of *Goals 2000* remain in place nearly twenty years after its inception.

Accountability is an exercise in hope. When we raise academic standards, children raise their academic sights. When children are regularly tested, teachers know where and how to improve. When scores are known to parents, parents are empowered to push for change. When accountability for our schools is real, the results for our children are real (as cited in Zhao, 2009);

public education was forever changed with the election of George W. Bush in November 2000. One of President George W. Bush's first official acts was to reauthorize the ESEA as the *No Child Left Behind Act*. In order to receive federal funds under ESEA, states were required:

to develop academic standards, to establish an accountability system based on those standards, and to test students in reading and mathematics in order to see if they are meeting those standards» (Fowler, 2009, p. 355). «The explicit goal of the legislation is for 100% of American children to be proficient in reading and mathematics by 2014, and schools and school districts must make adequate yearly progress toward this goal (Fowler, 2009, p. 355).

Schools and school districts that fail to make adequate yearly progress (AYP) face sanctions that include being labeled 'in need of improvement', having to complete improvement plans, offering their students the ability to transfer to higher performing schools, providing supplemental tutoring services for their charges, bringing in new teaching and/or administrative staff, and, in the fifth year of failure to make AYP, potential school closure and restructuring (Fowler, 2009). The Department of Education has predicted that, without waivers, up to 82% of the nation's schools could miss that target and end up facing penalties including the loss of federal education dollars (<http://www.cnn.com>).

More important is that NCLB's intense focus on tests, developed by corporations with little to no knowledge of local school curricula or cultures, «delimits the curriculum to the basics and mitigates a full and rich curriculum, especially for disadvantaged children and youth» (Tanner & Tanner, 2007, p. 314).

Increasing federal influence in our traditionally local schools has forced educators to turn to essentialist policies in order to experience success. In our contemporary age of accountability for student results on standardized tests, schools that achieve high test scores are considered successful. The federal government provides financial incentives to districts that show growth measured by state mandated standardized tests. Unions are threatened by the concept of merit pay for those educators who show the highest passing rates on annual exams. This focus on standardized assessments has «crowded out what should be an essential criterion for well-educated students: a sense of responsibility for the well-being of others» (Engel & Sandstrom, 2010, p. A.23).

«The modern history of curriculum reform, indeed education reform, reveals the repeated failure to recognize and treat the three fundamental factors in the educative process in vital interdependence» (Tanner & Tanner, 2007, p. 148). Despite vague efforts to 'reform' curriculum, politicians, business executives, and ordinary citizens have repeatedly failed to recognize the importance of creating an educational process in which the nature of the learner, democratic ideals, and the structure and function of the curriculum are treated as complementary, not independent, features. When these fundamental factors are considered separately or in opposition to one another, efforts to reform education are bound to fail (Tanner & Tanner, 2007, p. 148). Standardized tests, touted as measures of accountability for schools and their leaders, are failing our students; these assessments, which are neither problem-based nor connected to relevant themes, neglect both the needs of the learner and democratic ideals (Bell, 2010; Tienken, 2010). However, these tests have become part of the education of every American child.

No Child Left Behind (NCLB), signed into law by President George W. Bush in early 2002, mandates the use of standardized measures to determine a public school's success or need for improvement. Until the 1980's, «[American] educators were considered experts with valuable opinions about education policy» and local school districts had most authority (Fowler, 2009, p. 8); unfortunately, with the repeated reauthorization of NCLB, educators have ceded influence to policy makers, and the federal government exercises increased control over local schools. Education policy should involve educators, because these professionals are likely to «suggest to State Commissioners of Education that they should craft policy based on demonstrated empirical evidence» (Tienken, 2010, p. 152). Empirical evidence points to the necessity of treating the learner, democratic ideals, and the structure and function of the curriculum collectively, rather than separately.

Because standardized tests fail to address these three elements in the educative process, using the results of standardized tests as the sole measure of the success of a school is not empirically sound.

Essentialism

According to the Cardinal Principles of Secondary Education, «education should be determined by the needs of the society to be served, the character of the individuals to be educated, and the knowledge of educational theory and practice available» (United States Department of Education, 1928, p. 8). Despite the success of the progressivist Eight-Year Study (1932/33-1940/41) during which problem-based curriculum served as guided learning experiences for the students, the current educational climate is one of essentialism. Teachers feel compelled to teach 'tested' content first; all other learning experiences happen in spare time or coincidentally. The contemporary standards-based accountability movement violates the curriculum paradigm. Although standardized tests provide easy to gather, quantifiable results, problem-based assessments provide learners with practice using higher order skills. Dewey demonstrated that, in order to educate with social change in view, schools needed to focus on qualitative, not quantitative, measures of progress (Tanner & Tanner, 2007). «Contemporary reformers must create a balanced curriculum dedicated to the needs and interests of all learners in our diverse and democratic society» (Tanner & Tanner, 2007, p. 204). Test-based education does not meet this standard.

In advocating for education that would enlighten students and prepare them for adult life, Dewey «emphasized that educational objectives must be determined from the educational function» (Tanner & Tanner, 2007, p. 128). In order to fulfill Dewey's standard, educators must unite against 'teaching to the test' and to develop problem-based projects and assessments that prepare leaders for the 21st Century.

The Nature of the Learner

In the contemporary age of accountability, standards-based curricula have become the norm. However, the intense focus on standardization of learning and standardization of the human being have neglected needs, interests, and the very the nature of the learner. Proponents of standardized student outcomes as measured myopically through improved results from narrow standardized tests of academic knowledge should reacquaint themselves with the Winnetka Plan, devised and written by Carlton Washburn in the late 1920s.

Washburn's experiment was «the first systemwide attempt to individualize the subject curriculum. It was based on the idea that the best way to improve the curriculum was to reorganize it so that each child could master it at his or her own rate» (Tanner & Tanner, 2007, p. 81). In his analysis of the Winnetka Plan, Benjamin Bloom correctly observed that «virtually all children can learn what schools have to teach through a rich and stimulating learning environment, well-designed instruction, remedial help when needed, and the time they need to master the material» (Tanner & Tanner, 2007, p. 83). Public schools are a reflection of our democratic society; they are populated with students of diverse ethnic, socioeconomic, and academic backgrounds. These individual differences must be embraced rather than standardized; a rich and varied curriculum is the critical component that ensures that today's students will learn (Tanner & Tanner, 2007, p. 83).

In sharp contrast to the Winnetka Plan's attention to the nature of the learner was the federally funded Woods Hole Conference of 1950. Concerned with the «the long-range crisis in national security» caused by the Cold War and space race, politicians pressured scientists and scholars to transform curriculum (Tanner & Tanner, 2007, p. 101). The resulting reform, known as disciplinarity, placed an intense focus on mathematics and science, and disciplinarity dominated the curriculum for the remainder of the 1950s and into the 1960s. According to Daniel Tanner and Laurel Tanner (2007), «the school curriculum was turned to [abstract] theoretical knowledge to the neglect of knowledge applications to the life of the learner and nature of the learner» (p. 144). Sixteen years after the Woods Hole Conference which advocated for a discipline-centered curriculum, Jerome Bruner, who was the conference chair, acknowledged the failure of disciplinarity. In *Toward a Theory of Instruction* (1966), Bruner admits that «knowing is a process, not a product» (Bruner, 1966, p. 72).

Bruner's reversal concurred with Principle VII of the Cardinal Principles of Secondary Education, «education must be conceived as a process of growth. Disciplinarity neglected the interrelationships among the disciplines. Only when so conceived and so conducted can [disciplinarity] become a preparation for life» (United States Department of the Interior [USDOI], 1918, p. 11). Individuals who are prepared for life have an understanding of and appreciation for more than disciplinarity could provide.

Democratic Ideals

Educators have long debated the issues surrounding individualization and diversity of learning outcomes for students versus standardization. Lester Ward's classic, *Dynamic Society* (1883), was a source of inspiration for John Dewey. Ward blamed the «unequal distribution of knowledge» for the «huge gap between the ignorant and the intelligent» (Tanner & Tanner, 2007, p. 57). Relying on Ward's work, Dewey emphasized the importance of equal access to knowledge by all members of a democratic society (Tanner & Tanner, 2007, p. 57). Federal reports such as *A Nation at Risk* (1983) and *America 2000* (1991) revealed that «children in poverty do poorly on the tests, whereas children from advantaged environments do well on the tests» (Tanner & Tanner, 2007, p. 155). These reports did not reveal new discoveries; in the United States, family wealth has always related strongly to academic achievement. In spite of this disparity, schools face intense pressure to show proficiency on standardized assessments, even though out of school factors like home environment account for more than 50% of the variance in student achievement (Sirin, 2005). In fact, in none of the United States' mandated standardized tests do students, who as an aggregate group come from poor households, outperform students who are not considered 'poor' (Tienken, 2011). In response to lower than expected test scores for some students, many schools in poorer neighborhoods are forced to commit the majority of their financial resources to improving basic skills; in order to meet the added expense, these schools often reduce or eliminate extracurricular and enrichment programs.

Providing a back-to-basics curriculum to one socioeconomic group, while another receives a rich and varied curriculum, defies the basic democratic principle of American education. In addition to stigmatizing lower socioeconomic

groups and magnifying socioeconomic differences, standardized test scores have also been used to penalize lower scoring schools through reduced funding and the creation of alternative schools that compete for high-performing students.

The Structure and Function of the Curriculum

The testing pandemic not only violates democratic ideals, it also significantly influences the structure and function of curriculum. «With schools and teachers being evaluated according to student scores on standardized tests, there has been an increasing tendency for teachers to teach to the test. The test [...] exerts a powerful influence on instructional processes and largely determines the curriculum» (Tanner & Tanner, 2007, p. 104). When high stakes test results are used for evaluative or compensatory purposes, educators sacrifice the ability to tailor the curriculum to individual students. This violates Cardinal Principle VIII which states, «it is important that the work of each pupil should be so presented as to convince him [...] of its real value» (USDOL, 1918, p. 10). A curriculum defined by standardized tests is likely to be irrelevant to students and demeaning to educators. As early as 1929, John Dewey spoke against tailoring curriculum to meet such external pressure. In advocating for education that would enlighten students and prepare them for adult life, Dewey «emphasized that educational objectives must be determined from the educational function» (Tanner & Tanner, 2007, p. 128), not from external forces.

An Empirically Sound Standard

Advocates of high-stakes testing policies postulate that high-stakes exams cause students and teachers to work harder and achieve more because the tests create teaching and learning targets that have perceived meanings to both groups. There are underlying assumptions that teachers and students do not already work hard and that one test can measure and provide information that is meaningful in terms of student achievement and systemic efficacy (Tienken, 2011, p, 262).

Principle VIII of the Cardinal Principles of Secondary Education reminds us «it is important that the work of each pupil should be presented as to convince him [...] of its real value» (USDOE, 1928, p. 10). Rather than forcing students, parents, teachers, and administrators to devote time and energy to standardized tests that provide one [mis]measure of student achievement, educators and community members should dedicate time and energy to providing engaging, meaningful educational experiences for students.

In advocating for education that would enlighten students and prepare them for adult life, Dewey «emphasized that educational objectives must be determined from the educational function» (as cited in Tanner & Tanner, 2007, p. 128). It is time for educators to stand united against 'teaching to the test' and to develop problem-based projects and assessments that prepare leaders for the 21st Century. Perhaps funds earmarked for assessments could be reallocated for creating more comprehensive high schools that offer a high quality curricular program with a diversity of courses – schools where the varied curriculum and emphasis on problem-solving serves our diverse students (Bell, 2010).

According to the Cardinal Principles of Secondary Education, «education should be determined by the needs of the society to be served, the character of the individuals to be educated, and the knowledge of educational theory and practice available» (USDOI, 1918, p. 8). Present-day educators and policy makers must take a lesson from this century old document. Rather than motivate education reform through political or financial interests, contemporary reformers must create a balanced curriculum dedicated to the needs and interests of all learners in our diverse and democratic society (Tanner & Tanner, 2007, p. 204). Our vision for students must be based on philosophy, research, and informed professional practice. Standardized tests are failing our students; they are restrained by a system that values memorization and recitation. Those who do not learn from history are doomed to repeat it; now is the time to rewrite a chapter in educational history, one rooted in progressive ideals, based on the success of The Eight Year Study, and supported by informed educators.

References

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CNN Wire Staff. (23 September 2011). *Obama allowing states to opt out of education reform requirements*.
- Fowler, F.C. (2009). *Policy studies for educational leaders*. Boston, MA: Pearson.
- LaMorte, M. (2008). *School law: Cases and concepts*. Boston: Pearson.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Tienken, C. (2010). What the research suggests. *Kappa Delta Pi Record*, 46(4), 152-155.
- Tienken, C.H. (2011). *Structured inequity: The intersection of socio-economic status and the standard error of measurement of state mandated high school test results*. NCPEA Yearbook, 257-271. Lancaster, PA: Proactive Publications.
- United States Department of Education. (23 September 2011). *ESEA flexibility*. Retrieved from <http://www.ed.gov/esea/flexibility>
- U.S. Department of the Interior, Bureau of Education. (1918). *Cardinal principles of secondary education* (Bulletin, 1918, No. 35). Washington, DC: Commission on the Reorganization of Secondary Education.
- Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Alexandria, VA: ASCD.

INTERVISTE

L'offerta formativa per i neo-immigrati in Germania

Intervista a Bernd Wagner

a cura di Gerson Reichelt,

Dottorando della Freien Universität di Berlino

D. Qual è lo stato dell'offerta formativa per gli immigrati in Germania?

R. Dal 1° gennaio 2005, circa 630 ore di corsi d'integrazione sono state introdotte per gli immigrati, in un contesto di difficile decisione politica circa la Legge sull'Immigrazione nella Repubblica Federale di Germania. In questo impianto di legge, la Repubblica Federale di Germania viene per la prima volta ufficialmente designata come una terra di immigrazione. Il riconoscimento pubblico dell'effettiva realtà migratoria rappresenta un importante cambiamento di paradigmi nella politica interna della Repubblica Federale. In forte ritardo, la Repubblica Federale di Germania ha preso coscienza del suo essere «terra di immigrazione», non senza resistenze interne e sotto la pressione interna e internazionale. In pratica, la Repubblica Federale di Germania non è spinta dalla nuova normativa sull'immigrazione a divenire una terra di immigrazione, che dia prospettive di soggiorno di lunga durata.

D. Su quali idee chiave è basata l'attuale offerta rivolta ai neo-immigrati?

R. I provvedimenti statali sull'integrazione contenuti nella Legge sull'Immigrazione prevedono, allo stato attuale, lezioni di lingua di 600-900 ore, 30 ore di lezione civica, un'ancora insufficiente assistenza socio-pedagogica e migratoria e, infine, una dichiarazione di intenti per lo sviluppo di un programma di integrazione più esteso su tutto il territorio nazionale. Anche nella nuova Legge sull'Immigrazione, i gruppi di immigrati vengono ancora distinti l'uno dall'altro. Da tale distinzione derivano diverse condizioni di uscita, favorevoli o svantaggiose. Si tratta di giovani qualificati - necessaria forza lavoro per il mercato del lavoro tedesco - che desiderano entrare con già un contratto di lavoro, o di investitori finanziari e partner di affari, o dei relativi membri familiari, cui si riconoscono delle agevolazioni sull'ingresso nella Repubblica Federale di Germania e il diritto alla piena cittadinanza. D'altra parte, nell'ambito della nuova legge, s'intensificò per molti immigrati la situazione di residenza legale, giacché venivano concessi dei permessi (incerti) di soggiorno di breve durata. Ad esempio, venivano utilizzati degli strumenti di soggiorno legale di tolleranza, che implicano uno stato di soggiorno alquanto incerto, per lo più di 3-6 mesi, con l'opzione di rinnovo o con un successivo invito a espatriare. Le decisioni sul permesso di soggiorno di lunga durata e di residenza per gli immigrati sono ancora oggetto di procedimenti dispendiosi, in termini di tempo, durante i quali numerose istituzioni della Repubblica Federale di Germania si riservano il diritto di svolgere delle ispezioni sulle cariche ricoperte dalle persone, dei controlli dei contribuenti regolari, così come dei test di conoscenza della lingua e delle nozioni di educazione civica. Ancora oggi manca una nuova e completa regolamentazione, che dia una sicurezza di soggiorno, una veloce

partecipazione ai beni pubblici e un iter più semplificato per procedere alla naturalizzazione. Anche alla fine degli anni Novanta, la già avviata riforma sui diritti di cittadinanza rimaneva incompiuta. Certamente, viene per la prima volta introdotto il principio territoriale (*ius solis*) per i bambini nati nella Repubblica Federale di Germania, però queste agevolazioni valgono solo per una piccola parte del gruppo di famiglie immigrate, dotate in ogni caso di titoli di soggiorno di lungo periodo. Il permesso dei bambini viene definito in un momento successivo, sulla base dello status dei genitori. La doppia cittadinanza – come richiesta dalle organizzazioni per gli immigrati – viene rilasciata solo in modo non ufficiale, prendendo diverse deviazioni nelle prassi amministrative dei vari *Länder*. Per molti immigrati di lungo termine, il principio di origine rimane il requisito fondamentale per il diritto alla cittadinanza. In particolare, gli stati di soggiorno nell'ambito dell'immigrazione per motivi di matrimonio, che per diversi anni rimangono legalmente legati al compagno o alla compagna, sono deboli. Il risultato dell'ancora inattuato cambiamento di paradigma, e quindi di regole ancora ostili all'immigrazione, è che, per molti immigrati, la situazione giuridica rimane incerta per anni, anche se entrano legalmente con un desiderio di permanenza di lungo periodo. L'irrisolta questione del titolo di soggiorno è controproducente e si trova in aperta contraddizione con la Legge sull'Immigrazione circa le esigenze formulate per un'offerta di integrazione mirata, che dovrebbe preparare a un soggiorno di lunga durata.

Nonostante le complicazioni per gli stranieri legali, molteplici sono i tentativi delle istituzioni della Repubblica Federale di Germania di relazionarsi con gli immigrati legali, e di presentar loro, dopo l'ingresso, la terra di immigrazione. In particolare, presso gli uffici di immigrazione, federali e statali, sono state redatte varie pubblicazioni e compilati diversi materiali di accoglienza in varie lingue. Tramite queste pubblicazioni si cerca di perseguire un'integrazione più veloce facendo leva su un nesso di identificazione con il Paese di immigrazione, in particolare sulle sue norme e valori. L'obiettivo esplicito della politica di integrazione è quello di selezionare i potenziali immigrati per poter migliorare la qualità del processo iniziale di accoglienza, e meglio governare l'intero processo di immigrazione. Così come viene formulato nella nuova Legge sull'Immigrazione, il riconoscimento pubblico dell'immigrazione è un'importante pietra miliare nazionale nella Repubblica Federale di Germania. Con il riconoscimento pubblico dell'esistenza dell'immigrazione *de facto* nella Repubblica Federale di Germania, vengono per la prima volta proclamati degli uniformi incentivi, previsti dalla legge a livello nazionale, per gli immigrati. La speranza è che, tramite questa regolamentazione, venga meno l'attuale frammentazione delle politiche di integrazione, così come la selettiva percezione dei centri regionali sui problemi e sulle situazioni degli immigrati. Con l'orientamento della promozione dell'integrazione statale, le competenze delle varie istituzioni federali di recente create presso il Ministero Federale degli Interni vengono trasferite al subordinato Ministero per l'Immigrazione e i Rifugiati. Il Ministero Federale degli Interni diviene il primo responsabile per l'accoglienza iniziale dopo l'ingresso e per le competenze linguistiche di base. Lo spostamento della responsabilità verso un Ministero sovregionale porta contemporaneamente a sottolineare gli interessi nazionali nella progettazione dei corsi di integrazione. Il cambiamento

del paradigma di integrazione politica è ancora legato a strutture assimilazioniste e compensative che sono poco utili per un'integrazione efficace degli immigrati. Nei nuovi corsi di integrazione sviluppati in ambito pratico, non sono stati sufficientemente considerati i rilevanti sviluppi teorici della sociologia della migrazione e della pedagogia interculturale. Su incarico dell'Ufficio Federale per l'Immigrazione e i Rifugiati, commissionato nel dicembre 2006, si mostrano in primo luogo le valutazioni pubbliche dei corsi di integrazione, i problemi relativi al completamento dei corsi conclusi con successo, vale a dire con il raggiungimento dei livelli B1, e quelli relativi ai legami dei contenuti del corso di insegnamento delle lingue. È evidente che il Ministero degli Interni comprenda, nell'ambito degli aiuti per l'integrazione degli immigrati, anche una moltitudine di corsi per gli adulti, che vengono specificatamente realizzati sulla base delle richieste di ciascuno degli immigrati – apprendimento della lingua, orientamento e naturalizzazione. L'idea che l'integrazione venga promossa attraverso il bilanciamento di speciali fabbisogni formativi pedagogici, deriva da una pedagogia straniera di tipo compensativo.

La mia tesi è che l'elaborazione dell'offerta di accoglienza sviluppi corsi di integrazione basati su delle offerte formative per i neo-immigrati, che da molti decenni vengono realizzati occasionalmente sotto altre premesse – non la nuova immigrazione, ma il ritorno dei lavoratori migranti e delle loro famiglie. La tradizione di formulare un fabbisogno formativo per gli immigrati, può essere già rilevata, all'inizio delle migrazioni di manodopera, nelle riflessioni pedagogiche per i bambini di origine non tedesca. Uno sguardo alla pedagogia straniera degli anni Settanta dimostra che l'attuale elaborazione della già pianificata offerta d'integrazione, con la sua enfasi sull'apprendimento delle lingue e lo scambio culturale, non è nuova e non rispecchia lo stato attuale della ricerca. Dalla pedagogia straniera, il persistere di un'insufficiente tradizione di orientamento con una strategia educativa compensativa di misure formative per gli immigrati, è un fenomeno che è stato particolarmente coltivato nella Repubblica Federale di Germania. L'inerente orientamento ai 'deficit' si manifesta nella pedagogia straniera e nella pedagogia dell'assimilazione che, insieme all'introduzione di lezioni con dei madrelingua, dovrebbe sostenere il ritorno dei lavoratori migranti per tutti gli anni Ottanta. I deficit degli immigrati dovrebbero essere ridotti il più rapidamente possibile, e dunque portati al livello dei locali, attraverso misure pedagogiche. Nella valutazione delle esigenze curative individuali, le conoscenze della lingua tedesca e i successi scolastici avanzarono verso criteri di valutazione unilaterali che consideravano insufficienti le cause e le interdipendenze strutturali. Il risultato è stato lo sviluppo di approcci pedagogici che sono stati inizialmente presi in prestito dalla pedagogia per esigenze speciali, allo scopo di diventare adatti per ipotetici bisogni specifici di sostegno all'integrazione, che sono stati principalmente prescritti a livello linguistico. La pedagogia straniera concorre a un modello di società che, come ha mostrato Nohl, esce dalla coesione sociale attraverso norme e valori vincolanti. Questa valutazione rende difficile accettare la diversità e la differenza, il che ha portato a richieste di assimilazione unilaterali al centro dell'integrazione, come ad esempio la Costituzione, e un'estensione non necessaria del passaggio di stato a quello di neo-cittadino.

L'accoglienza e l'educazione degli adulti, coerente e orientata ai

partecipanti, basata sui bisogni e sull'auto-responsabilità dei partecipanti, non è più formulata in modo approfondito. Il *target-group*, tuttavia, dovrebbe essere al centro dell'offerta formativa.

D. Nel suo lavoro si parla di passaggi di stato nella transizione verso la cittadinanza. Cosa intende?

R. Al fine di dare una risposta adeguata all'inizio dell'immigrazione, è necessario utilizzare le risorse e le potenzialità del *target-group* di immigrati per la creazione di un coesivo processo di annessione. Ritengo che il processo di arrivo degli immigrati non colga le possibilità per un ulteriore sviluppo dell'immigrazione. Il punto cardine delle mie riflessioni è il riferimento alle considerazioni sociologiche sull'immigrazione di Simmel, che sottolineano l'importanza della esperienza del viaggio per il processo di immigrazione. Simmel descrive l'essere 'straniero' come una relazione positiva, una particolare forma di interazione, con cui vengono messi in discussione i tentativi di integrazione compensativa, socio-pedagogica e normativa e con cui viene stabilito il potenziale di competenze di base di relazioni interpersonali. L'essere 'straniero' – concepito come un oscillare tra il 'vicino' e il 'lontano' – rappresenta una condizione di trasformazione che può essere accettata dalla società di accoglienza e affrontata nella progettazione dell'offerta formativa. Gli immigrati si trovano in una situazione di estraneità, che libera in loro il potenziale per il superamento dello stato di transizione. Un rapporto attento e creativo con l'essere 'straniero', in contatto con gli immigrati, consente di agganciare le potenzialità riguardanti l'immigrazione. Secondo Simmel, gli stranieri portano con sé una visione dall'esterno e possono perciò percepire in maniera più oggettiva le circostanze sociali. Le prospettive distaccate sulle circostanze sociali, concepite da Simmel come delle «opportunità di oggettività dello sguardo straniero» possono diventare feconde per ampliare gli orizzonti nella società di accoglienza. Secondo Simmel, nell'oggettività degli stranieri risiede il massimo potenziale per equilibrare le implicazioni negative riguardanti l'immigrazione, che vengono rafforzate da un senso di rifiuto e xenofobia da parte del Paese ospitante. Questa qualità consente di attuare delle creative esperienze di passaggio e raggiungere un maggior senso di fiducia nella prima fase dell'immigrazione. Il potenziale riflessivo rimane in larga parte inutilizzato nelle attuali misure di accoglienza, come già evidenziato per le competenze interculturali e le risorse linguistiche. Le qualità dell'essere 'straniero' descritte da Simmel, che rendono possibile uno sguardo dall'esterno e un cambiamento di prospettiva, pongono le basi per un'offerta formativa, che si ripercuote a sua volta sulla maggior parte della società. L'inclusione di questo potenziale creativo rafforza così le basi strutturali del cambiamento di paradigma verso un paese di immigrazione nella Repubblica Federale di Germania.

Le attuali valutazioni sociopolitiche sull'immigrazione, che screditano gli immigrati, possono essere criticamente indagate nell'ambito della prima accoglienza. Per garantire un discorso convincente e valido con gli immigrati, è necessario scoraggiare ogni tipo di valutazione sull'immigrazione come rischio economico, processi di esclusione sulla base di criteri di cittadinanza o di permanenza di lungo periodo, nonché offerte formative compensative per gli

adulti. Dovrebbero anche essere evitate le rappresentazioni unilaterali di lingua e cultura, così come quelle relative agli stati-nazione. Una basilare richiesta per una durevole offerta formativa, invece, consiste nella possibilità di rappresentazione degli immigrati nel pubblico sociale.

D. Come possono essere concretamente riprese le esperienze migratorie degli immigrati?

R. Prima di tutto vorrei introdurre alcune considerazioni teoriche con riferimento alla nozione di circolazione mimetica di Stephen Greenblatt. Greenblatt prende lo scambio di idee dei mezzi di rappresentazione come punto di partenza per dimostrare che la distorsione e la rivendicazione euro-centrica del potere possono esprimersi nell'ammirare non diffidente ed empatico dello straniero. Secondo Greenblatt la circolazione mimetica segna dei processi chiusi di produzione delle forme di rappresentazione in interazione con le strutture di ordine sociale. Greenblatt se ne occupa in maniera approfondita, con la possibilità di accesso ai mezzi di rappresentazione che, secondo lui, è aggravata nelle forme di società chiuse e fortemente regolamentate. La sua analisi mostra processi di comunicazione interculturale che sono falliti a causa di un sistema di rappresentazione chiuso e per gruppi specifici. Un primo contatto di successo con l'immigrato richiede l'accettazione generale della diversità e una gestione sensibile delle diverse esperienze. Tuttavia, non è sufficiente il solo intento di riconoscere gli immigrati nel Paese ospitante. Questo dovrebbe essere rappresentato in modo convincente anche nella quotidianità della società e riflesso nelle discorsive forme di rappresentazione. Le delicate esperienze migratorie degli immigrati possono relativizzare e criticare le attuali forme di rappresentazione, e infine contribuire alla riduzione delle dinamiche di separazione dei gruppi. Così, ad esempio, la scrittrice Özdamar, nel suo libro *Il Ponte del Corno d'Oro*, descrive le irritazioni e discussioni attraverso la sovrapposizione delle forme di rappresentazione. La scrittrice utilizza gli effetti dell'alienazione e costruisce delle strabilianti metafore sulle situazioni quotidiane e sui modi di pensare nel Paese d'immigrazione. Il fulcro del libro non risiede nell'incontro tra culture, ma negli equivoci linguistici. La protagonista esplora la nuova lingua attraverso i giochi di parole che consentono al tempo stesso delle insolite prospettive sul Paese d'immigrazione. Le impressioni negative all'inizio dell'immigrazione, che portano alla creazione di una cultura di difesa, dovrebbero essere il più possibile evitate nell'offerta formativa per gli immigrati. Una giusta accoglienza e forme di riconoscimento personale incoraggiano gli immigrati a presentarsi attivamente nel Paese di immigrazione. Honneth, Auernheimer, Mecheril e Stojanov hanno minuziosamente esaminato il concetto centrale della pedagogia interculturale del riconoscimento. Il principio di riconoscimento come punto di partenza dell'offerta formativa richiede l'eliminazione delle dinamiche di esclusione, che possono essere rafforzate attraverso una concezione dello stato-nazione costruita sull'etnia. Le attribuzioni non riflesse di etnia non possono essere facilmente utilizzate come categorie di descrizione della società. L'intervento di competenze pratiche in una durevole offerta formativa di ampio respiro per gli immigrati può derivare da una eterogeneità sociale e da una liberalizzazione

culturale. Un approccio sensibile all'eterogeneità e alla differenza è una richiesta formativa di tutta la società. Il rafforzamento dell'offerta formativa dell'educazione alla cittadinanza – anche per i membri della città ospitante – sostiene un approccio intelligente con la differenza. Un approccio aperto con l'eterogeneità sociale è necessario nella tendenza del cambiamento di paradigma verso il Paese d'immigrazione e viene ripetuto come una richiesta anche nell'ambito dei discorsi sulla globalizzazione. Le richieste unidimensionali di assimilazione alle società di accoglienza, che vengono considerate moderne in confronto al Paese d'origine, non sono delle moderne strategie formative. Contenuti orientati ai *target group*, lo sviluppo di forme di espressione creative, così come il giusto riconoscimento del desiderio di permanenza sono, a mio avviso, i punti cardine di un'offerta formativa per gli immigrati. Per sfruttare il potenziale esistente nella fase di arrivo, si propone un creativo scambio di ruolo delle forme di rappresentazione nella fase di passaggio di stato. Nei corsi di integrazione, le rappresentazioni della società ospitante, e le sue istituzioni pubbliche, possono essere integrate, e criticamente riformate, con le rappresentazioni delle esperienze da parte degli immigrati. Gli immigrati dovrebbero avere la possibilità di progettare attivamente il contenuto della prima accoglienza e sviluppare il potenziale creativo della fase di arrivo per il passaggio di stato.

Le rappresentazioni unilaterali della società tradizionale della Repubblica Federale, aiuti compensativi all'integrazione e l'insufficiente rappresentazione pubblica degli interessi, hanno aggravato l'esito di un'integrazione strutturata e partecipativa degli immigrati. Offerte formative che partono dalle potenzialità degli immigrati possono ridurre i meccanismi di esclusione e gli ostacoli alla partecipazione. Quando i concetti formativi per gli immigrati sono orientati a un'intenzionale naturalizzazione, si propone il concetto di passaggio di stato per descrivere la transizione. Questo è stato applicato nell'ambito della ricerca antropologica sulle migrazioni di Wolbert per passaggi concernenti la vita, e come categoria sociologica del passaggio dalla scuola al lavoro da parte del giovane adulto. Il concetto di passaggio di stato può riferirsi alla transizione verso il 'nuovo cittadino', e può essere studiato sotto la lente della coesione sociale che è, secondo Luchtenberg, la richiesta fondamentale dell'educazione alla cittadinanza. I concetti di coesione sociale non si basano esclusivamente sullo scambio linguistico, ma prendono in considerazione anche altre forme di rappresentazione reciproca, che nelle discussioni vengono percepite come sistemi di classificazione e ordinamento. I concetti formativi per gli immigrati dovrebbero riferirsi al campo di applicazione delle competenze linguistiche acquisite e alle possibilità di interazione attiva nella vita di tutti i giorni.

L'orientamento del passaggio di stato all'intenzionale naturalizzazione mette in discussione i concetti su cui si basano gli esistenti curricula del corso di integrazione. Così viene relativizzato il significato del linguaggio comune per la coesione sociale. Anche la trasmissione della cultura, nel contesto generale del passaggio di stato, avviene sotto altre premesse. Con Hall può essere dimostrato che non solo il significato omogeneo di cultura deve essere visto in maniera critica come un punto cardine contenutistico del corso di integrazione, ma anche che l'immigrazione deve consentire un ingresso nella rappresentazione, e questo sia preparato durante la prima accoglienza. Quando

l'appartenenza comunitaria si manifesta soprattutto come una 'comunità immaginata', è importante che nella comunità presentata siano coinvolte anche rappresentazioni culturali degli immigrati. L'articolazione, il riconoscimento e la rappresentazione dei concetti di vita degli immigrati nell'ambito pubblico della Repubblica Federale sono i principali desideri di una specifica formazione per adulti. L'elaborazione creativa e la riflessione critica delle forme di rappresentazione consentono agli immigrati di partecipare alla società di accoglienza e di sviluppare il loro potenziale, che permette una distanza da modelli di interpretazione e di strutture di potere nella vita quotidiana. Quindi, nell'offerta formativa possono essere inserite delle mostre con delle immagini della Germania sui vari stadi dell'immigrazione, per discutere delle esperienze degli immigrati. La creazione di forme di rappresentazione promuove l'esame dei discorsi e fornisce una critica dei rapporti di rappresentazione, che è un elemento essenziale dell'educazione emancipata degli adulti. Se si osserva il processo di arrivo degli immigrati come un passaggio di stato, questo può essere concepito come un modello a tappe. Tale modello, con sbarramenti obbligatori, incoraggia gli immigrati a scegliersi un modulo di sostegno all'integrazione e a cogestire il percorso verso la naturalizzazione. Questo andamento del processo di cittadinanza mostra il desiderio comune della società ospitante e degli immigrati di promuovere il passaggio di stato. Questo può basarsi sulla promozione del desiderio di permanenza ed essere diviso in diverse tappe. Non risiede solo in un conferimento retrospettivo, che è legato alle condizioni e può avvenire in maniera casuale, ma è chiaramente strutturato in fasi strutturate e graduali, ed è accompagnato da premesse reciproche.

L'obiettivo del passaggio di stato per diventare nuovi cittadini è un maggior senso di rivendicazione, del permesso e del godimento dei diritti di cittadinanza. Il concetto di passaggio di stato per diventare nuovi cittadini vince di importanza nel contesto dell'atteso programma di integrazione su tutto il territorio nazionale. Nell'ambito del programma di integrazione, le richieste e gli ulteriori sostegni di integrazione dovrebbero essere concettualmente riordinati. Secondo l'Ufficio Federale per l'Immigrazione e i Rifugiati, dovrebbe essere presentato per la prima volta un concetto globale e strategico per la promozione dell'integrazione nella Repubblica Federale di Germania. Nelle precedenti pubblicazioni sul programma di integrazione, la partecipazione politica, cioè l'inclusione durevole degli immigrati nei processi sociali decisionali e di sviluppo, emerge quale indicatore di avvenuta integrazione. Il prerequisito per un'ampia offerta di partecipazione politica è dato da opportunità discorsive di rappresentazione, di cui gli immigrati fino ad oggi non hanno potuto usufruire. Spesso mancano le possibilità di esprimersi nella vita pubblica.

D. Quale significato attribuisce alla rappresentazione scenica rituale, così come descritta dal campo di ricerca della 'cultura della rappresentazione', nel processo di immigrazione?

R. L'essere 'straniero' porta a una maggiore sensibilità verso le costruzioni della realtà sociale e, con loro, a processi di azioni esterne di norme e valori sociali. Questa doppia prospettiva è un potenziale per gli immigrati e può servire come punto di partenza per delle concezioni di una nuova offerta formativa da

stabilirsi in un contesto di una fase di passaggio. I passaggi di frontiera, e da ciò una possibile prova creativa di tracciamento dei confini, sono temi centrali nella fase di passaggio, in cui può essere prodotta una forma specifica del legame dell'attore. L'immigrazione, di per sé, mette in scena una fase di separazione, che allontana gli immigrati dalle consuete strutture sociali. Ed è proprio in questo punto che risiede la mia argomentazione per l'utilizzo di rappresentazioni sceniche rituali nell'offerta formativa per gli immigrati. Le rappresentazioni sceniche rituali, che nella vita di tutti i giorni fingono strutture temporali e spaziali, permettono di stabilizzare i delicati processi di dialogo interculturale. Nonostante le esistenti asimmetrie di potere, le rappresentazioni sceniche rituali consentono di esprimere e rafforzare il riconoscimento reciproco e la disponibilità. Esse fissano un unico luogo d'incontro, che permette il contatto tra la società di accoglienza e gli immigrati ed elabora dei comunicativi processi di interazione. Io utilizzo un concetto di rituale che è caratterizzato dalla *performance*, che si spiega con forme di rappresentazione scenica, che possono nuovamente ordinare e indagare in maniera critica le forme sociali di rappresentazione. Questo concetto di rituale si differenzia da statiche dimostrazioni di forza concepite in maniera unidimensionale, che perciò servono a mantenere un rigido e solido regime di rappresentazione. Tale concetto propende invece per l'aspetto dinamico e ludico delle rappresentazioni sceniche, che possono costituire delle situazioni sociali di contatto. Le questioni di stato irrisolte possono essere percepite nell'ambito degli incontri ritualizzati e trasferite nel contesto di passaggi di stato. Le rappresentazioni sceniche rituali rendono possibile la temporanea determinazione dei ruoli, un passaggio normalizzato, e un unico rito rappresentativo che permette di far passare in secondo piano le richieste repressive per l'assimilazione e il potere di definizione. Poiché ambigue rappresentazioni sceniche vengono inserite in rituali complessi, esse, in maniera specifica, si rivelano adatte non solo a simboleggiare un'unica differenziazione ma anche rappresentare le diverse e contraddittorie dimensioni dell'immigrazione. Pertanto, la rappresentazione scenica dovrebbe rappresentare le complesse situazioni di vita degli immigrati che sono condizionate da un'intrinseca ambiguità. Non si tratta dunque di rappresentare dei rituali generali della maggioranza della società, ma di dare forma e sviluppare rappresentazioni sceniche degli immigrati, così come vengono rappresentati nella vita sociale di tutti i giorni. L'inclusione delle rappresentazioni sceniche nell'offerta formativa degli immigrati si fonda sulla tesi centrale che, attraverso il proseguimento dei rituali di passaggio, gli immigrati possono essere preparati al passaggio di stato. Inoltre, tale inclusione offre la possibilità agli immigrati di affrontare, attivamente e consapevolmente, il passaggio di stato.

Le rappresentazioni sceniche proposte possono rafforzare il desiderio di permanenza degli immigrati e mostrare la possibilità di partecipare alle nuove e rinnovate strutture sociali. Le rappresentazioni sceniche di benvenuto, di accoglienza o di arrivo, rispettano la condizione di passaggio in cui si trovano gli immigrati e coinvolgono un grosso incantesimo, come Walter Benjamin descrive in maniera impressionante nelle sue opere. I rituali di passaggio consentono di strutturare i passaggi di stato, sia spazialmente sia temporalmente, di tollerare le esperienze ambivalenti, e di coinvolgere i partecipanti. Gli immigrati si

trovano di per sé in una fase di passaggio, che può essere sostenuta e proseguita con delle rappresentazioni sceniche rituali. Per questo è ovvio che le tappe dei passaggi di stato vengano marcate con rappresentazioni sceniche rituali. L'arrivo può essere ripreso nei corsi di integrazione. Pertanto, l'accoglienza può essere elaborata scenicamente in maniera costruttiva nell'ambito di una procedura di naturalizzazione, la quale racchiude un passaggio di stato.

D. Come potrebbe essere un concetto generale diretto alla naturalizzazione?

R. La mia proposta parte dal processo di arrivo e dall'esperienza migratoria degli immigrati. Essa colloca l'offerta formativa di accoglienza nel concetto generale di passaggio di stato, il che offre un ponte verso la naturalizzazione. Le comunità degli immigrati sono invitate a partecipare al progetto di passaggio al nuovo/a cittadino/a. Nei Paesi Bassi sono già stati sperimentati dei modelli di naturalizzazione e di accoglienza, dove le comunità degli immigrati sono state rese partecipi in maniera attiva. Proponendo l'inclusione delle risorse e delle potenzialità degli immigrati, vorrei dare un contributo alla discussione politica migratoria e formativa. Perciò si tratta di collegare gli aiuti pubblici all'integrazione, che formano un unico discorso e un campo pratico pedagogico, ai più importanti sviluppi teorici, e di abbandonare le strutture obsolete. Il passaggio di stato è una concezione pratica legata alla teoria.

A mio avviso, il programma federale d'integrazione proposto dalla Legge sull'Immigrazione può essere sviluppato in un sistema guidato e suddiviso in varie tappe attraverso il passaggio di stato. Rimane da sperare che, nel programma di integrazione su tutto il territorio nazionale, e a seguito delle possibili riforme dei corsi di integrazione, vengano considerati e inclusi i punti cardine delle teorie della sociologia della migrazione, della pedagogia interculturale, e della ricerca antropologica. È auspicabile il collegamento tra l'offerta formativa per gli immigrati e le prospettive per un'offerta di naturalizzazione. Il mantenimento di una naturalizzazione retrospettiva basata su una decisione discrezionale è controproducente. Anche la semplice scolarizzazione degli immigrati nei corsi di lingua e di cultura può non essere sufficiente. Quando nei corsi di integrazione vengono ancora previste richieste di assimilazione unilaterale, e queste rimangono orientate alla pedagogia straniera compensativa, vengono rafforzate le esistenti dinamiche di separazione e i processi di esclusione.

Sapere, saper fare e saper essere, solidali.
La proposta dell' Aprendizaje y Servicio Solidario
Intervista a Maria Nieves Tapia

a cura di Marta Beatrice Rota

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro*
Università degli Studi di Bergamo

L'incontro-dialogo con la Prof.ssa Maria Nieves Tapia è avvenuto in occasione del seminario *Eccellenza accademica e cittadinanza solidale: la pedagogia dell'apprendimento-servizio* organizzato dal Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante di Rovereto, l'11 novembre 2011. Maria Nieves Tapia, nata nel 1957 a Buenos Aires, è fondatrice e direttrice di CLAYSS (*Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*) con sede nella capitale argentina. Tra il 1997 e il 2009, ha avviato e coordinato i programmi nazionali di apprendimento-servizio del Ministero argentino della Pubblica Istruzione: «Escuela y Comunidad» (1997-2001) ed «Educación Solidaria» (2003-2010). Tra il 2002 e il 2003 ha coordinato il Programma delle «Scuole di Solidarietà della città di Buenos Aires». Nel 2001 le è stato assegnato il «Premio Internacional Alec Dickson al Liderazgo en el Servicio de los Jóvenes». È membro fondatore dell'Associazione Internazionale dei Ricercatori sull'apprendimento-servizio (2005). Ha partecipato a numerose giurie di premi internazionali, tra cui il Premio presidenziale «Escuelas Solidarias» dell'Argentina e il Premio internazionale «MacJannet» per l'impegno sociale delle Università. Docente di storia, con oltre trent'anni di esperienza nell'insegnamento universitario e secondario; è autrice di numerosi libri e articoli pubblicati in inglese, spagnolo, portoghese e italiano. Si ricordano in particolare «Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles» (Buenos Aires, 2006) e «La solidaridad como pedagogía» (Buenos Aires, 2000). In Italia nel 2006, per la casa editrice Città Nuova di Roma, è stato pubblicato «Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio»⁶⁴⁰.

D. Qual è la sua formazione personale e professionale?

⁶⁴⁰ Nell'approccio di M. Nieves Tapia all'apprendimento-servizio è centrale il riferimento alla «comunidad» (comunità), termine che nell'idioma spagnolo si utilizza abitualmente per indicare il territorio, il quartiere, lo spazio che la scuola considera come 'proprio'. La comunità, nella proposta dell'apprendimento-servizio corrisponde da un lato al territorio da cui provengono gli studenti, dall'altro al territorio nell'ambito del quale s'intende offrire un servizio. L'autrice sottolinea inoltre che non sempre il territorio formale (limiti geografici del rione, quartiere o comune, ecc.) coincide con il territorio soggettivo a cui la scuola si riferisce. M. Nieves Tapia utilizza «comunidad» come sinonimo di territorio, quasi come una sorta di contrapposizione all'uso abituale che ne fanno le scuole, le quali delimitano - al massimo - i confini della «comunità educativa» fino alle figure genitoriali, senza considerare che «it takes a village to educate a child». Il termine «comunità» è per M. Nieves Tapia il più adatto per esprimere il senso dei progetti di apprendimento-servizio: riscoprire il terreno del 'bene comune', costruire insieme con la «comunità» dei vicini, degli altri cittadini, qualcosa che riguarda tutti.

R. Ho frequentato una scuola salesiana che proponeva molte attività di carattere sociale; ho fatto parte per tanti anni, anche durante il governo militare, di gruppi giovanili impegnati nel sociale; attraverso questo lavoro ho imparato molte cose, che né l'università, la scuola o altri contesti mi hanno insegnato. Ho incontrato il *service learning* americano nel 1993, una proposta formativa che ha dato subito senso alla mia esperienza personale. Sono stata formata in un'epoca in cui la pedagogia di Freire era molto importante; è anche una radice comune ai colleghi spagnoli. Negli USA ci sono alcuni ricercatori che indicano Freire come uno dei loro riferimenti; non dimentichiamo che alla fine degli anni Sessanta Freire ha dovuto migrare negli Stati Uniti e che *La pedagogia degli oppressi* è stata pubblicata prima di tutto in inglese. Diverse ricerche teoriche mostrano il ruolo della pedagogia critica nella nascita dell'apprendimento-servizio: alla fine degli anni Sessanta chi ha iniziato l'apprendimento-servizio aveva un rapporto molto stretto con il pensiero freiriano, anche se Dewey e l'approccio dell'*experiential learning* ha prevalso nel contesto nordamericano. In ambito latino-americano il *mainstream* è Freire. Un'altra fonte formativa importante che ci ha aiutato nell'operazione culturale di 'traduzione' del *service learning* americano e di conseguenza nella definizione dell'*Aprendizaje y Servicio Solidario*, è stata la 'prosocialità'; mi riferisco per esempio a Roberto Roche dell'Università Autonoma di Barcellona, a Michele De Beni dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, a Carlo Ricci de La Sapienza di Roma. Il mio punto di partenza è R. Roche, sebbene il suo approccio sia un po' troppo comportamentista. L'autore ha messo per esempio in risalto la questione del rapporto orizzontale che non emerge dal concetto di 'altruismo'. R. Roche, infatti, sottolinea la differenza fra 'altruismo' e 'prosocialità'⁶⁴¹. L'«altruismo» si riferisce all'intenzionalità dell'attore, del donante che si propone di beneficiare uno o più ricettori, mentre la 'prosocialità' pone l'accento sulla reale soddisfazione del recettore, oltre che sulla reciprocità e solidarietà che si crea fra gli attori. Questa per noi è stata una base importante⁶⁴².

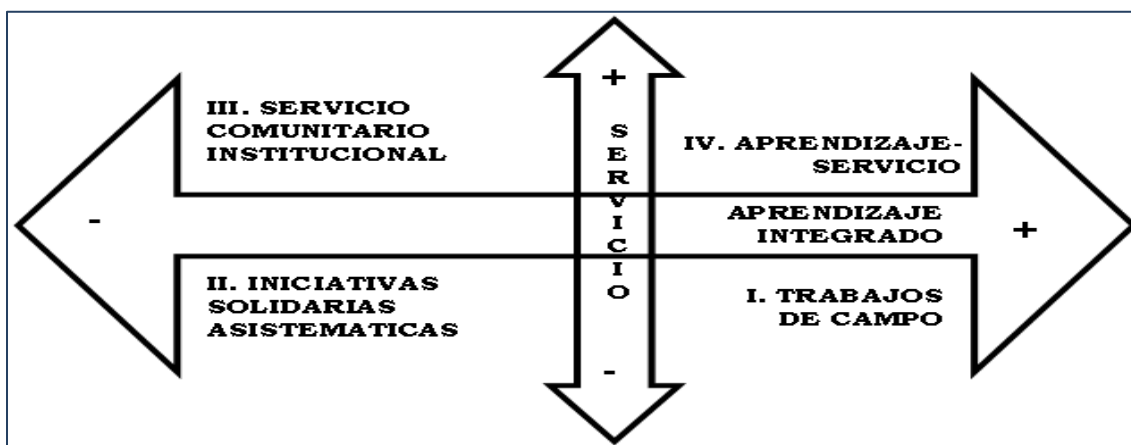
D. La brochure dell'evento di oggi riporta questa frase: «Approfondire in classe il tema dell'ecosistema è apprendimento. Impegnarsi in una associazione ambientalista per la salvaguardia della natura è servizio. Svolgere in classe una ricerca sui problemi ambientali e utilizzare ciò che si è appreso per agire concretamente nella realtà è apprendimento-servizio». Cos'è l'apprendimento-servizio e come distinguerlo da altre esperienze formative solidali come, ad esempio, il volontariato?

R. L'apprendimento-servizio è un movimento pedagogico globale che è chiamato in modi diversi a seconda del Paese in cui lo si pratica: *Service-learning* (USA); *Civic engagement education* (UK); *Lernen durch Engagement*

⁶⁴¹ Per R. Roche sono 'prosociali': «[...] quei comportamenti che, senza la ricerca di ricompense esterne, favoriscono altre persone, gruppi o mete sociali ed aumentano la probabilità di generare una reciprocità positiva, di qualità e solidale nelle relazioni interpersonali o sociali conseguenti, salvando l'identità, la creatività e le iniziative delle persone e dei gruppi implicati» M. Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà*, Città Nuova, Roma 2006, pp. 90-91.

⁶⁴² Alcuni testi sulla 'prosocialità': Robert Roche, *L'intelligenza prosociale*, Erikson, Trento 2002; Ricci, Diadori, Pompei, *Promuovere l'intelligenza interpersonale*, Erikson, Trento 2003; M. De Beni, *Prosocialità e altruismo*, Erikson, Trento 1998.

(Germania); *Aprendizaje-servicio* (Iberoamerica); *Voluntariado educativo* (Brasile); *Trabajo comunal universitario* (Costa Rica); *Hoh-shi - Borantya* (Giappone). Per distinguere l'apprendimento-servizio da altre proposte solidali è utile uno schema con assi orizzontali e verticali: l'asse verticale esprime la minore o maggiore qualità del servizio prestato alla comunità; l'asse orizzontale indica, invece, la maggiore o minore integrazione dell'apprendimento disciplinare con il servizio prestato. Nel *quadro I* si collocano i 'lavori sul campo':



attività di ricerca in cui la comunità in questione è mero oggetto di studio. Nel *quadro II* si collocano tutte le 'iniziative solidali non sistematiche' caratterizzate da un'intenzionalità solidale, ma senza un legame significativo con l'apprendimento formale. Sono attività occasionali allo scopo di soddisfare un bisogno preciso. Non sono sostenute da una progettualità educativa ed istituzionale, possono quindi nascere spontaneamente dall'iniziativa di singoli o di gruppi (docenti, genitori, allievi). Il 'Servizio comunitario istituzionale' è l'attività che occupa il *quadro III*: 'le attività di servizio, volontarie o obbligatorie', vengono assunte in modo formale da istituzioni educative e diventano parte dell'offerta istituzionale. L'apprendimento-servizio occupa il *quadro IV*, in cui sono alti sia i livelli di servizio, sia quelli degli apprendimenti formali. Ci sono più di seicento definizioni di apprendimento-servizio, ma tutte hanno in comune questi tre elementi: un servizio solidale orientato a rispondere in maniera efficace a necessità reali di una comunità locale, condivise insieme alla comunità, e non solo per' essa; il protagonismo attivo degli studenti nel progetto, pianificazione, realizzazione e valutazione; un percorso articolato e connesso intenzionalmente e strettamente con i contenuti disciplinari⁶⁴³.

D. In un progetto di apprendimento-servizio cosa significa apprendere?

R. Il collega americano Andrew Furco ricorda che nell'apprendimento-servizio non c'è un po' di 'apprendimento' e un po' di 'servizio'.

⁶⁴³ Cfr. M. Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà*, Città Nuova, Roma 2006, p. 44.

Nell'apprendimento-servizio l'apprendimento è servizio e il servizio è apprendimento⁶⁴⁴. Come sostiene la collega spagnola Roser Batlle, nell'apprendimento-servizio la combinazione è più che la somma: non è che prima impariamo e nel tempo che ci avanza facciamo 'qualcosa di solidale', ma facciamo un progetto che combina le due cose e che produce una qualità migliore, sia per l'apprendimento che per il servizio. Si può spiegare attraverso una metafora gastronomica: un conto è presentare un po' di farina, della mozzarella e i pomodori; un conto è presentare una bella e gustosa pizza! Penso ad esempio alla *Escuela de Bellas Artes*, di La Plata, dove in arte hanno creato dei paraventi per il settore ospedaliero di oncologia: per gli studenti un conto è dipingere, perché il professore dica «è bello o non è bello», «va bene o non va bene»; un conto è dipingere pensando a chi guarderà quei pannelli, cercando di alleviare, anche se per poco, la sofferenza di una persona.

Parliamo di apprendimento-servizio quando ci riferiamo con la medesima serietà sia agli obiettivi di apprendimento accademico che agli obiettivi del servizio solidale concreto. Quando l'apprendimento si mette a servizio, può fare molto di più della mera beneficenza. Se noi facciamo qualcosa di solidale, dobbiamo chiederci che cosa possiamo imparare svolgendo questa attività solidale, quali sono le connessioni curricolari che si possono trovare, in modo che non sia solo un servire fine a se stesso, ma anche un imparare. Dobbiamo riflettere a partire da ciò che ci dicono i Programmi e chiederci che cosa dobbiamo imparare e quale senso hanno e quale finalità sociale possiamo realizzare offrendo un servizio efficace alla nostra comunità.

Il senso dell'apprendimento-servizio risiede nel fatto che le conoscenze acquistano senso. Quello dell'apprendimento-servizio è un apprendimento attivo, è un apprendimento situato in un contesto. L'ambiente di apprendimento non è solo la scuola, o meglio la scuola è tutta la città, tutta la comunità; la scuola non esce dalla realtà, la scuola fa parte della realtà. Tante volte diciamo, anche nelle migliori delle intenzioni, che «dobbiamo tendere ponti verso la società», come se la scuola fosse un luogo *naïf*; invece noi facciamo parte della realtà e quando s'impara nella realtà, s'impara in tutt'altro modo; succede che ciò che impariamo serve agli altri, ma al tempo stesso quello che succede nella realtà, ci aiuta ad imparare meglio.

Degli studenti della Facoltà di medicina, che hanno salvato più di quattrocento bambini a rischio di fame, ai tempi della nostra crisi del 2001-02, sintetizzavano così la loro esperienza di apprendimento-servizio: «Per alcune Università la ragione della loro esistenza è l'eccellenza accademica. Noi

⁶⁴⁴ Nel 1994, A. Furco ha fondato il *Service Learning Research and Development Center* presso la University of California, Berkeley. Ha creato inoltre nel 2006 l'IARSLCE (*International Association for Research on Service Learning and Community Engagement*) riferimento fondamentale per chi si occupa di apprendimento-servizio. A. Furco ha sviluppato una serie di strumenti di ricerca per lo studio del *service learning*, come la *pre-post survey* utile per misurare i cambiamenti nella percezione dei partecipanti. Diffusa anche la *Self-Assessment Rubric for Institutionalizing Service Learning in Higher Education* (1998), più conosciuta come *The Furco Rubric*: uno strumento per l'autovalutazione che misura il livello di istituzionalizzazione dell'apprendimento-servizio presso le università o college. La *Furco Rubric* è utilizzata nella pianificazione e nello sviluppo dei progetti di apprendimento-servizio in più di 300 college e università di vari paesi. A. Furco ha pubblicato: *Service Learning: The Essence of the Pedagogy* (2001) and *Service Learning Through a Multidisciplinary Lens* (2002).

pensiamo che la ragione della nostra esistenza sia il servizio alle persone e l'eccellenza accademica il suo migliore strumento»⁶⁴⁵. Questa è una sintesi meravigliosa per dire che cos'è l'apprendimento-servizio. In fondo non c'è niente di nuovo. Ricordiamo ciò che diceva Comenio: «Faciliterai l'apprendimento del discepolo se gli fai vedere l'applicazione che nella vita comune quotidiana ha tutto quello che gli insegni [...]. Se gli mostri il valore di ogni cosa, farai in modo che sappia quello che sa e possa usarlo»⁶⁴⁶. Lo scopo è quello di fare in modo che i nostri alunni sappiano quello che sanno, e ciò che sanno, sappiano usarlo al servizio degli altri⁶⁴⁷.

D. Quali sono le differenze fra *service learning* nordamericano e l'*Aprendizaje y Servicio Solidario* latinoamericano?

R. Il *service learning* americano è simile, ma allo stesso tempo diverso da ciò che noi chiamiamo *Aprendizaje y Servicio Solidario*. A tal proposito ho scritto un articolo sulla differenza di significato fra *service* e solidarietà: *Servicio and solidaridad in South American Spanish*⁶⁴⁸. Ricordo che le prime volte in cui sono andata alle conferenze sul *service learning* negli USA, quando mi hanno invitata ad intervenire - già dirigevo il programma nazionale di educazione solidale in Argentina - nella presentazione, molto ingenuamente io avevo tradotto solidale con *solidarity*; c'è stato un dibattito di un'ora che ha monopolizzato l'incontro. *Solidarity* ha un significato più ideologico, legato alle azioni che hanno svolto i sindacati nel Novecento. C'è da considerare il contesto culturale nordamericano, in cui tutto ruota intorno all'individuo; in questo contesto il concetto di solidarietà non sempre è facile da capire; è più facile parlare di 'responsabilità individuale'. Nel contesto latino-americano invece è molto forte l'idea che non possiamo uscire dai guai da soli. Si pensi al fatto che l'apprendimento-servizio è cresciuto in Argentina ai tempi proprio della crisi alla fine degli anni '90. Una delle differenze forti fra *service learning* e apprendimento-servizio è proprio il 'solidale'; per noi aggiungere 'solidale' è una qualificazione fondamentale che rivela un'antropologia diversa.

C'è un'altra differenza, che può sembrare sottile, ma che tante volte nella pratica si rivela fondamentale. Secondo il *service learning* l'apprendimento servizio è soprattutto una forma e una modalità di *experiential learning* del *learning by doing*; il *service learning* è riconducibile nell'ambito della didattica: il servizio viene strumentalizzato dall'azione dell'apprendimento. Ricordo i primi congressi del *service learning* negli Usa a cui ho partecipato: per noi era scioccante vedere reti curriculari meravigliose, grazie alle quali, per esempio, studiavano il problema della fame e numerose discipline costituivano vincoli curriculari riferiti al problema. Per due mesi, tutte le mattine, si lavorava sulla fame e dopo si andava a distribuire il cibo negli *homeless center*. Ricordo che

⁶⁴⁵ CLAYSS, ppt di María Nieves Tapia, Seminario per dirigenti, Comano Terme, 9 novembre 2011.

⁶⁴⁶ Joan Amos Comenius, *Didactica Magna* (1640).

⁶⁴⁷ G. Philips, nel 1986 dimostra come si ricorda solo il 10% di ciò che si ascolta, invece dell'80% di ciò che si sperimenta attivamente e il 90% di ciò che s'insegna agli altri. M. Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà*, Città Nuova, Roma 2006, pp. 142-143.

⁶⁴⁸ M. Nieves Tapia, *Servicio and solidaridad in South American Spanish*, in http://www.clayss.org.ar/ingles/publications/11_Tapia.pdf, First Edition 2003.

quando abbiamo deciso come tradurre *service learning* in spagnolo, abbiamo usato l'espressione *Aprendizaje y Servicio Solidario*; uno dei miei colleghi sottolineava come la *y* fosse una questione importante per sottolineare la parità del valore dell'uno e dell'altro.

Attualmente negli Usa il dibattito nel settore verte intorno all'apprendimento-servizio come politica educativa. Avendo questo sguardo didattico sul service del *service learning*, negli Usa danno sempre più peso all'apprendimento e alla componente accademica dell'apprendimento-servizio, anche per differenziarsi dal volontariato, diffuso negli USA come *community service*. Negli Usa, anche dopo l'era Bush del *no child left behind* e dell'*accountability*, si sono concentrati sul dimostrare che questa è una buona pedagogia, che ha aiutato l'apprendimento formale delle discipline, basandosi su valutazioni obiettive. Il loro grande dibattito si concentra sulla differenza fra il *service learning* e il *community service* da cui si tende a prendere le distanze, perché considerato assistenzialistico, *light*, superficiale. Un'esperienza che negli ultimi anni si mette nel proprio curriculum semplicemente per andare nelle Università più prestigiose. Per noi, il fatto che un apprendimento sia significativo, non dipende dalla maggior quantità di contenuti curriculari, ma dipende da quanto sia significativa la sfida nell'affrontare il lavoro sociale; l'apprendimento è significativo mettendo in relazione un contenuto curricolare con un'esperienza reale di servizio.

D. Quale antropologia c'è dietro l'apprendimento-servizio?

R. Il paradigma forte dietro il *service learning* è quello dell'individuo; è molto difficile per la cultura americana uscire da questo paradigma individuale. Per noi, almeno in spagnolo, 'individualismo' è sinonimo di 'egoismo'; loro d'altro canto sono scandalizzati da tutto questo, perché per la cultura nordamericana, tutto inizia e finisce con l'individuo. Antonio Maria Baggio un politologo italiano afferma che è stato dimenticato il principio di fraternità. Le democrazie non sono riuscite a realizzare il trittico della Rivoluzione francese - *liberté, égalité, fraternité* – dal momento che il principio più disatteso è quello della fraternità⁶⁴⁹. Mi sono confrontata con lui una volta. A mio avviso ci sono popoli che non hanno dimenticato questo principio, si pensi all'Africa o all'America latina. La fraternità è una cosa ancora molto forte; si pensi al proverbio africano «per educare un bambino ci vuole un intero villaggio». Questa è la nostra idea di solidarietà, che parte dalla consapevolezza che in fondo siamo tutti fratelli. Nel *Martin Fierro*⁶⁵⁰, poema tradizionale argentino, che racconta le vicende di un *gaucho*, uno dei versi recita: "i fratelli siano uniti, perché questa è la legge prima perché se tra di loro litigano, sono mangiati da quelli di fuori". Questo è radicato nel sentimento nazionale: davvero molto forte. Così quando noi parliamo di solidarietà nell'apprendimento-servizio, questa solidarietà, parte dalla consapevolezza della fratellanza della famiglia umana.

⁶⁴⁹ Cfr. Antonio Maria Baggio, *Il principio dimenticato. La fraternità nella riflessione politologica contemporanea*, Città Nuova, Roma 2007.

⁶⁵⁰ Il *Martín Fierro* è un poema epico argentino, scritto da José Hernández nel XIX secolo. Il poema fu pubblicato nel 1872 con il titolo *El gaucho Martín Fierro* ed è considerato un capolavoro del genere gauchesco in Argentina ed Uruguay.

Il nostro concetto di solidarietà non implica la situazione di qualcuno che ha, che possiede, che sa, che dà e concede a colui che non ha ed è bisognoso, ma è la consapevolezza di una comune dignità, in cui tu devi stabilire un rapporto rispettoso della dignità dell'altro, devi trovare un'empatia e una reciprocità nel vincolo che lega, perché tu sai qualcosa, ma anche l'altro sa qualcosa che tu non sai e forse solo lui può insegnarti come stanno le cose nella sua comunità e quali sono i punti, che per la sua comunità, sono importanti. Spesso infatti la tentazione della scuola e delle università è di dare ciò che viene comodo o quello che noi pensiamo che la comunità dovrebbe avere. Mi ricordo di una scuola rurale che, a causa della desertificazione, era rimasta senz'acqua. Allora erano venuti gli ingegneri della città ed avevano fatto un progetto e stabilito dove costruire l'acquedotto. Gli anziani della comunità non erano d'accordo, sostenendo che nell'estate avrebbero avuto l'acqua, ma non in inverno. Così è successo. Allora gli studenti della scuola si sono attivati per ascoltare gli anziani e son riusciti ad avere l'acqua tutto l'anno.

D. Le esperienze di apprendimento-servizio in quali progetti si concretizzano? Sono esperienze utili per la maturazione delle famose competenze per il XXI secolo?

R. Nel Parco Nazionale *Los Alerces*, nella Patagonia argentina, nel 2008 un terribile incendio ha distrutto più di tremila ettari di bosco nativo (il fumo era visibile persino dal satellite) in meno di quattro giorni. Nelle vicinanze a *Villa Futalaufquen*, c'è una scuola rurale, col suo piccolo orto didattico. L'evento dell'incendio è stato scioccante per gli studenti della scuola la quale ha chiesto di poter fare qualcosa: i bambini non sono troppo piccoli per non fare qualcosa. Con le risorse della scuola hanno convertito l'orto didattico: invece di coltivare pomodori, hanno iniziato a coltivare le piante native, per aiutare il parco nazionale. Hanno perciò iniziato a studiare le piante native, i semi; hanno chiamato gli esperti che hanno fatto la formazione per i bambini, i quali hanno coltivato centinaia di piante. Il giorno del 'medio-ambiente' (giornata ecologica) questa scuola invece che fare il classico disegno di un bambino abbracciato al mondo, ha organizzato un evento invitando le scuole della regione, bambini, genitori, commercianti della zona. Insieme sono andati a piantare, con il direttore del parco, le prime nuove piante del bosco nativo. Questa esperienza è stata così importante che è cresciuta la loro riflessione sul rispetto per l'ambiente, perciò dopo la piantumazione, hanno organizzato per i turisti una bancarella: una piantina nativa coltivata a 1 péso (1 euro = 7 péso) come souvenir. Nella classe di matematica si è iniziato a fare l'inventario delle vendite degli alberi e in informatica la realizzazione di grafici; non a partire da un problema astratto, ma da un problema reale. Attorno a questa esperienza si sono articolati i contenuti curricolari: scienze naturali, lingua, matematica, formazione alla cittadinanza. C'è stato un servizio al territorio, ma anche un progetto educativo, che ha contribuito positivamente alla crescita del tessuto sociale, creando una rete fra il Parco nazionale, le scuole della regione, gli esperti di tecnologia agraria. In questa scuola le competenze europee non sono una teoria, perché la scuola davvero risponde alle domande complete, permettendo agli studenti di fare, di essere capaci di svolgere compiti diversi in

modo adeguato, maturando abilità pratiche, acquisendo conoscenze e sviluppando valori etici. In questo tipo di esperienza è reale pensare alle famose competenze: tutte quante le competenze sono state coinvolte in questo progetto, in fondo così semplice. Quando parliamo di apprendimento servizio, parliamo di questo tipo di esperienze, dove le conoscenze vengono veramente attivate attraverso un servizio.

Si tratta di progetti molto circoscritti che pongono al centro un problema ben preciso. Alcune volte son problemi grandi, altre volte sono piccoli. È importante in un buon progetto di apprendimento-servizio fare una diagnosi ben fatta del problema; se la diagnosi non è ben fatta, non puoi delimitare un problema in modo corretto, tenendo conto del punto di vista della comunità che vive quel problema.

Ricordo che una volta facevamo formazione per gli insegnanti dell'Uruguay in una scuola che con tanta buona volontà aveva deciso di progettare un orto comunitario, ma non avevano fatto nessuna diagnosi sul campo. Quando han fatto la diagnosi, hanno raccolto il fatto che la comunità non necessitava dell'orto; mancava invece un posto dove i bambini potessero giocare liberi e sicuri, senza che cavalli e mucche pascolassero intorno. Gli studenti hanno così avuto il coraggio di cambiare progetto e si sono attivati per la costruzione del primo parco giochi del piccolo comune.

In un'altra comunità avevano il problema degli animali selvatici, pericolosi e velenosi, che a causa dell'espansione della città erano sempre più vicini alle scuole di periferia. Gli studenti di una scuola superiore hanno individuato questo problema, hanno fatto una ricerca sugli animali, ma anche sui preconcetti della gente, legati a questi animali. La qualità della loro ricerca era tale che gli studenti stessi sono andati nelle scuole rurali a fare formazione. Questi ragazzi hanno vinto concorsi internazionali di scienze. Gli studenti spesso si fermavano a scuola oltre l'orario obbligatorio per fare ricerca: avevano a che fare con un problema reale, erano interessati e sentivano che quello che facevano era trasformativo della realtà.

Queste esperienze di apprendimento-servizio possono essere una strategia utile per far fronte alle sfide dell'educazione del XXI secolo; in esse ritroviamo i famosi quattro grandi pilastri: imparare ad imparare, imparare a fare, imparare ad essere, imparare a vivere insieme⁶⁵¹. Le competenze sono la capacità di rispondere a domande complesse, di svolgere compiti diversi in modo adeguato; esse implicano una combinazione di abilità pratiche, conoscenze, motivazioni, valori etici, attitudini, emozioni ed altre componenti sociali e di comportamento che si mobilitano insieme per riuscire ad ottenere un'azione efficace⁶⁵²; il contesto delle esperienze di apprendimento-servizio offrono un'occasione formativa integrale per maturarle. Se pensiamo all'esperienza della scuola rurale di *Villa Futalaufquen*, possiamo ritrovare tutte le competenze indicate dall'OECD: la comunicazione linguistica; la competenza matematica e scientifica; l'interazione col mondo fisico; la competenza digitale; le competenze sociali e civiche; la competenza culturale e artistica; la

⁶⁵¹ Cfr. Libro Bianco, *Insegnare e apprendere: verso la società basata sulla conoscenza*, 1993, pubblicato dall'Unione europea durante la presidenza J. Delors.

⁶⁵² Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dei Ministri del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

competenza dell'imparare ad imparare; l'autonomia e l'iniziativa personale. È importante ricordare che si può fare apprendimento-servizio anche se non lo si chiama così e non si conosce la bibliografia specifica; la 'solidarietà' che intendiamo noi non è un sentimentalismo *light*, ma la pratica di atteggiamenti prosociali nella ricerca di un mondo più giusto e sostenibile per tutti; che non si tratta di aggiungere qualcosa in più al carico di lavoro, ma di fare sinergia tra diverse attività per potenziare l'efficacia educativa. La scuola non è un centro comunitario, non è una sede sussidiaria del Ministero dello sviluppo sociale; non dobbiamo fare qualsiasi cosa per la comunità, dobbiamo individuare ciò che è necessario alla comunità e che al tempo stesso sia rilevante per l'apprendimento degli studenti.

D. Quali sono gli effetti positivi sugli alunni direttamente coinvolti in esperienze di apprendimento-servizio?

R. Penso ad un'esperienza svolta nelle nostre scuole in cui gli studenti hanno insegnato informatica ad adulti che non trovavano lavoro, proprio a causa del fatto che non avevano competenze digitali. Il vedere che ciò che hai insegnato all'adulto gli ha permesso di trovare lavoro, ti cambia la vita, è trasformativo. Lo studente-leader di questo progetto era uno di quelli che stava sempre negli ultimi banchi, era fortemente demotivato. Da lui abbiamo raccolto una serie di riflessioni: con quel progetto aveva capito quanto era difficile essere insegnante e quanta pazienza era necessaria, dando così una nuova valutazione sui propri insegnanti. Uno degli effetti è sicuramente la meta-cognizione, che è sempre molto difficile da realizzare a scuola. Noi affermiamo che si crea un circolo virtuoso fra ciò che s'impara e il servizio: quello che apprendi, serve per fare il servizio per la comunità, ma anche il servizio nella comunità ha un impatto sull'apprendimento. Studiare perché devi sostenere l'esame e prendere un voto, non è la stessa cosa che studiare e apprendere, perché ciò che si studia e apprende serve per risolvere un problema della comunità.

Ricordo una delle prime scuole che ha fatto apprendimento-servizio in Argentina. Era una scuola tecnica che aveva un alto tasso di abbandono. Uno degli insegnanti dei laboratori ha iniziato a fare apprendimento-servizio per vedere se c'era qualcosa che poteva motivare questi ragazzi, perché non andassero via dalla scuola prematuramente. C'era una ragazza del quartiere vittima di un incidente automobilistico molto serio, era rimasta paralizzato; la famiglia non aveva soldi per comprare la sedia a rotelle. L'insegnante ha raccontato questo fatto alla classe: per un adolescente, la peggiore cosa che può capitare nella vita, è quella di rimanere bloccato in un letto, senza poter uscire. Chiamarono il progetto «Libertà per la mia vita»; lo scopo ultimo fu quello di costruire una sedia a rotelle, che per questa ragazza poteva rappresentare uno strumento di libertà. La sedia a rotelle doveva essere fatta perfettamente sulle esigenze della ragazza. Gli insegnanti hanno incominciato a vedere che gli studenti rimanevano a scuola più del dovuto, mostrando interesse per ogni piccolo dettaglio del progetto della sedia. Qualcuno ha iniziato a dire che la sedia a rotelle sarebbe stata migliore se avesse avuto un motore, ma in quella scuola non si studiavano ancora i circuiti elettronici, utili a mettere in moto la sedia a rotelle. Si trattava di contenuti disciplinari non

presenti nel curriculum di una piccola scuola tecnica dell'Argentina. Gli insegnanti hanno dovuto perciò informarsi e andare all'Università per acquisire conoscenze specifiche. Quella scuola è stata il primo posto in cui hanno progettato e costruito quel tipo di sedia a rotelle.

Dalle nostre esperienze e dalle ricerche internazionali emergono impatti positivi dell'apprendimento-servizio sull'apprendimento scolastico, poiché ci sono fattori mediatori che lo incentivano: maggiore autostima, comportamenti prosociali, maggiore motivazione ed impegno. Tutti questi fattori influiscono positivamente sul calo dell'assenteismo scolastico, sulla diminuzione d'insuccessi formativi, sugli abbandoni e ripetizioni. Ne consegue in generale un miglioramento del clima istituzionale.

Così si esprimono alcuni studenti impegnati in apprendimento-servizio: «All'inizio io non ero brava in matematica [...] ma grazie al progetto ho incominciato a migliorare, specialmente quando siamo usciti a misurare il perimetro della scuola per sapere la distanza di ogni albero. Da allora la matematica ha incominciato a piacermi e per quello ho migliorato» (Karen, Lima). «Con alcuni dei compagni non solo restavamo il tempo richiesto dal professore, ma rimanevamo a scuola due o tre ore in più. Persino i professori ci dovevano dire che era l'ora di andare a casa. Però per fare bene il progetto noi proprio avevamo bisogno di più tempo, allora il professore ci ha fatto una nota per i nostri genitori, per fargli sapere perché dovevamo rimanere a scuola» (Rocío, Lima)⁶⁵³.

D. Janet Eyler, della Vanderbilt University, ha scritto un articolo nel 2002 dal titolo *Reflection: Linking Service and Learning - Linking Students and Communities*⁶⁵⁴. Qual è il ruolo delle pratiche riflessive nell'apprendimento-servizio?

R. Nel campo della riflessione gli americani sono andati molto più a fondo, proprio perché per loro il *service learning* ha un forte accento didattico. Nel contesto nordamericano la questione della riflessione è molto pianificata; ci sono moltissimi strumenti, anche fin troppo dettagliati. Noi non abbiamo ancora sistematizzato così questo aspetto, ma abbiamo imparato dall'esperienza quali sono i fuochi principali della riflessione.

Recentemente il Ministero dell'Istruzione argentino ha siglato un accordo con il Consiglio plenario dell'educazione per introdurre in modo sistematico l'apprendimento-servizio nella Scuola secondaria superiore; abbiamo prodotto un documento con delle indicazioni per lo sviluppo dei progetti socio comunitari solidali⁶⁵⁵. L'itinerario per lo sviluppo di esperienze di apprendimento-servizio prevede tre grosse tappe: diagnosi e pianificazione; esecuzione; valutazione e sistematizzazione finali. Queste tre grandi tappe sono attraversate da tre processi simultanei: riflessione, sistematizzazione e comunicazione, valutazione. La riflessione in particolare aiuta a fissare l'apprendimento, la

⁶⁵³ CLAYSS, *ppt di M. Nieves Tapia*, Seminario per dirigenti, Comano Terme, (TN) del 9 novembre 2011.

⁶⁵⁴ Janet Eyler, *Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities*, «Journal of Social Issues», 58, 3, 2002, pp. 517-534.

⁶⁵⁵ *Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria*, in <http://portal.educacion.gov.ar>.

comprensione e la conoscenza di sé e delle relazioni di gruppo. L'attività di riflessione consolida l'analisi della realtà, genera il senso dell'apprendimento e consente la maturazione della consapevolezza critica e supporta l'impegno civico.

Ci devono essere occasioni di riflessione in tutte le fasi del progetto: nella preparazione, durante lo sviluppo, nel momento conclusivo e alla fine. Gli ambiti di riflessione sono diversi: una prima dimensione su cui riflettere riguarda la realtà in se stessa – cosa che si può fare soprattutto nelle discipline di ambito sociale -: perché ci sono poveri? Perché le inondazioni cadono sempre sugli stessi? C'è poi una dimensione di riflessione sulla cittadinanza: qual è la responsabilità dei cittadini su questo problema? Su questo problema dobbiamo agire noi direttamente? Dobbiamo chiedere al comune, alla provincia? Tante volte la solidarietà è un po' ingenua: aiutiamo i poveri, ma non ci chiediamo come mai c'è tanta gente per strada e cosa fare concretamente per loro. C'è inoltre un ambito di riflessione, molto importante, sulle dinamiche fra la scuola e la comunità: come è stata costruita la *partnership*? Come è stato il rapporto con la comunità? Siamo riusciti a costruire alleanze con le scuole? Ci sono le riflessioni sulla dinamica del lavoro di gruppo, che per noi è molto importante: come è andato il lavoro di gruppo? Si è lavorato bene insieme o siamo solidali con gli altri, ma non fra di noi? Infine c'è anche una riflessione a livello personale: cosa è successo a me? È una riflessione che deve essere praticata a più livelli: personale, di gruppo, a livello istituzionale. La riflessione può essere svolta a seconda del progetto e del livello scolastico dei protagonisti, attraverso attività diverse: scrivere, parlare, ascoltare, realizzare attività artistiche e creative, eccetera. La varietà delle attività è ampia. A supportare la riflessione anche la registrazione e la documentazione sistematica dell'esperienza con diverse modalità (stampa, audiovisivi, grafica, formati multimediali). In questo modo si va a costruire e preservare la storia dell'esperienza.

D. Come realizzare un progetto di apprendimento servizio? Da dove partire?

R. La parte più difficile sta nel come cominciare. Nel *service learning* nordamericano prima di tutto viene il budget: quando ci sono i soldi, si fanno i progetti. Da noi non succede così.

Ci sono due processi: il primo riguarda il momento in cui s'inizia a connettere apprendimento e servizio, andando sul territorio, che di per sé è multidisciplinare e transdisciplinare. Successivamente, se devi risolvere un problema reale, devi andare a vedere le discipline che ti possono aiutare nella risoluzione dello stesso: è la teoria dell'apprendimento *problem based*. Invece di partire da un problema teorico, anche se realistico, si lavora su un problema reale. Nella nostra esperienza abbiamo visto che è determinante, per il successo del progetto, delimitare bene il problema con la diagnosi; una volta che hai delimitato bene il problema, gli studenti iniziano a usare gli strumenti delle discipline. Una volta stabilito bene il problema, l'interdisciplinare viene da sé.

Un'altra questione riguarda il tema della responsabilità civile. È necessario che il dirigente scolastico capisca il senso e il valore del progetto. Se i ragazzi escono dalla scuola per un motivo qualsiasi, come insegnante 'sei nei guai', ma

se c'è un progetto, per cui devono fare uno studio sul campo, c'è una motivazione valida e si è legittimati dalla legislazione, che prevede tutto ciò. Se sei per esempio un docente di storia, puoi, invece di andare al museo, progettare di fare un'indagine sulla storia locale; è vero che devi magari ottenere il consenso con le firme dei genitori, ma è previsto nella legislazione; in generale, quello che ho visto in vari paesi, è possibile, perché un budget può coprire queste attività di apprendimento-servizio.

D. La valutazione, come ha indicato prima, oltre ad essere una delle tre tappe di un progetto, è anche uno dei processi trasversali a tutte le tappe. Quali sono le caratteristiche della valutazione in un progetto di apprendimento-servizio?

R. È importante fare da un lato una valutazione dell'attività del servizio solidale offerto: la risposta al bisogno o problema diagnosticato è stata efficace? Dall'altro, una valutazione degli apprendimenti, delle conoscenze acquisite e delle competenze maturate. La valutazione è complessa, poiché la proposta formativa è complessa; occorre considerare il raggiungimento degli apprendimenti degli studenti, la modalità della progettazione e il progetto stesso al fine di migliorarlo e decidere se dargli continuità. Si dovrebbe tener conto di tre dimensioni: lo sviluppo personale studente, dell'istituzione scolastica e della comunità.

Oggetto di valutazione sono: i contenuti disciplinari raggiunti; i risultati o gli obiettivi del servizio comune; la partecipazione e l'impegno degli studenti nelle azioni di solidarietà; il risultato dell'azione solidale.

Modalità e strumenti sono: tecniche e strumenti specifici di valutazione di ciascuna disciplina coinvolta, o altri che sono pensati appositamente per il progetto stesso, sia di tipo quantitativo che di tipo qualitativo. È auspicabile utilizzare strumenti anche di autovalutazione e co-valutazione degli studenti, degli insegnanti e dei dirigenti. Le istituzioni scolastiche che lavorano in rete con le organizzazioni sociali possono documentare con strumenti diversi, al fine di valutare l'evoluzione dell'azione comune dal punto di vista della comunità. La valutazione avviene durante tutto lo sviluppo del progetto di solidarietà: valutazione iniziale, di processo, finale. Chi valuta? Diversi sono i soggetti: insegnanti, studenti, genitori, membri delle organizzazioni comunitarie, i destinatari del progetto, i dirigenti.

D. Quali competenze deve avere un insegnante che vuole realizzare un'esperienza di apprendimento-servizio? Quali sono i fattori che aiutano l'attivazione di progetti di apprendimento servizio?

R. Ci sono docenti che fanno esperienze di apprendimento-servizio anche se non le chiamano così. La prima ricerca quantitativa che abbiamo svolto aveva l'obiettivo di vedere che tipo di scuola faceva apprendimento-servizio, perché alcuni colleghi del Ministero ritenevano che tali esperienze fossero tipiche delle scuole cattoliche; in realtà abbiamo dimostrato che, tra le scuole che avevano iniziato l'apprendimento-servizio, quasi l'80% erano pubbliche. La ricerca quantitativa mostrava inoltre in quali tipi di scuole erano localizzate le prime 2000 esperienze di apprendimento-servizio: erano coinvolte scuole di tutti i tipi:

pubbliche e private, grandi e piccole, tecniche e non, scuole rurali e delle grandi città.

L'altra domanda da fare è, a questo punto, qualitativa: perché nello stesso quartiere, nella stessa realtà socioeconomica, una scuola fa molti progetti di apprendimento-servizio e la scuola vicina non ne fa nemmeno uno? Il fattore discriminante è chi sono gli insegnanti della prima scuola e chi sono quelli della seconda. Abbiamo perciò cominciato, almeno in alcuni casi, a studiare com'erano questi insegnanti che avevano fatto nascere i progetti, attraverso un piccolo studio di caso, anche se non proprio centrato sulla figura dell'insegnante. Abbiamo visto che nelle scuole con i progetti c'erano docenti con livelli di formazione diversi; una prima cosa in comune era il fatto che gli insegnanti avevano un rapporto di fiducia con il loro studenti. Qui entra in campo la teoria del *Pigmalion effect*⁶⁵⁶: quando l'insegnante crede che lo studente è capace di fare, di sicuro lo studente farà. Siamo sicuri che l'effetto Pigmalione è vero anche per l'apprendimento-servizio: quando l'adulto pensa che i giovani di oggi non sono capaci, sono presi solo dal computer, sicuramente non ci sarà apprendimento-servizio. Un altro fattore che, sebbene non sia indispensabile, facilita tanto le cose, è la presenza di un dirigente che capisca il senso e il valore del progetto.

Ricordo a tal proposito una delle prime scuole in cui si faceva apprendimento-servizio: c'era un insegnante bravissimo con un gruppo di studenti meravigliosi. Tutti gli anni durante le vacanze invernali se ne andavano in una provincia poverissima ad installare pannelli solari per le scuole rurali. Un'attività che per una scuola tecnica era una formazione professionale di alto livello. Per otto anni il preside di questa scuola non ha mai seguito il progetto, considerandolo un'attività extra-scuola. Non ha mai assunto alcuna responsabilità verso l'iniziativa, non ha mai supportato i ragazzi nella ricerca di fondi, non consentendo loro di svolgere attività a riguardo dentro la scuola. Dopo otto anni questo progetto è stato riconosciuto con un premio. Solo allora il dirigente si è mosso ed è andato alla cerimonia di premiazione! Questo è uno dei motivi per cui ho ideato il 'Premio presidenziale'. La consegna avviene nella *Casa Rosada*, nel salone bianco dove fa il giuramento il presidente o al Ministero dell'Educazione. La vincita del premio, oltre ad essere un riconoscimento per il servizio prestato alla comunità, oltre a creare una visibilità positiva che contrasti i pregiudizi verso i giovani, è un modo per incentivare l'appoggio di dirigenti e rettori⁶⁵⁷.

D. L'apprendimento servizio ha radici teoriche comuni pur essendo movimento internazionale?

R. Sicuramente. Fra le radici teoriche dobbiamo citare: J.Dewey con il *learning by doing*; le intelligenze multiple di H. Gardner; il tema dell'intelligenza emotiva, della resilienza, della prosocialità; la Cittadinanza attiva e l'Educazione ai valori; P.Freire con la pedagogia critica (soprattutto in America latina); le pedagogie

⁶⁵⁶ Cfr. M. Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà*, cit., p. 81.

⁶⁵⁷ In Argentina dal 1997 al 2011 il *Programa Nacional Educación Solidaria* ha promosso 26.400 esperienze solidali, attivate da 15.000 Scuole ed Università. Vedi: CLAYSS, *ppt di M. Nieves Tapia*, Seminario per dirigenti, Comano Terme, (TN) del 9 novembre 2011.

attive e l'apprendimento cooperativo; Piaget-Ausubel Vigotsky; l'etica solidale; la teoria dell'agire comunicativo di Habermas.

In generale se c'è un elemento comune a livello mondiale è proprio l'idea di educare ai valori e ad una cittadinanza attiva attraverso l'apprendimento-servizio, in modo tale che non sia 'altro' dall'apprendimento disciplinare: sembra che tante volte noi dobbiamo scegliere tra essere 'seri' o essere 'buoni'. Invece nell'apprendimento-servizio abbiamo capito che per essere davvero buoni, per fare ciò di cui la nostra comunità ha bisogno, dobbiamo prima di tutto essere seri; se vogliamo essere seri, dobbiamo capire come la teoria si collega alla pratica.

L'apprendimento servizio è un movimento pedagogico globale: negli USA il 24% delle scuole fanno *service-learning* coinvolgendo 20.400 scuole e 4.200.000 studenti⁶⁵⁸; in Brasile con la *Rede de Escolas Solidárias*; in Ecuador con il Premio Presidenziale e il Programma Nazionale *Escuelas Solidarias* e l'attivazione dell'apprendimento-servizio nel nuovo curriculum dell'Educazione Basica (5-14 anni); in Venezuela con le Reti regionali di Università che fanno obbligatoriamente apprendimento-servizio; la *Red iberoamericana* dell'apprendimento servizio, che comprende più di 60 organizzazioni della società civile, agenzie governative, internazionali e Università, impegnate nella promozione dell'apprendimento-servizio in America Latina, Spagna e Stati Uniti; in Africa, in India, in Asia e in Oceania. In Europa ci sono esperienze in Germania, in Spagna e in Olanda⁶⁵⁹. In Italia ci sono esperienze di fatto, e politiche educative vicine all'apprendimento-servizio, ma è poca la diffusione della pedagogia dell'apprendimento-servizio (si sta attualmente lavorando per far nascere una ONG a Firenze)⁶⁶⁰. Quello che abbiamo visto in tanti paesi è che nessuno è troppo povero o speciale per non poter offrire qualcosa agli altri.

D. Per concludere...

R. Mi pare che sia possibile trovare l'equilibrio fra il disciplinare e il servizio; non c'è contraddizione. Tutti diciamo che vogliamo sviluppare le competenze, ma dobbiamo riconoscere che dentro l'aula le competenze, non sempre s'imparano. Questi progetti ci permettono di sviluppare i contenuti curricolari, ma anche le competenze. Per la vita quotidiana degli studenti la cosa più importante sono le competenze. Queste esperienze puntano al protagonismo degli studenti; cercano di trovare altri tempi e altri spazi fuori dell'aula, anche

⁶⁵⁸ Esiste attualmente una vasta rete di organizzazioni pubbliche e non governative: *Learn and Serve America* <http://www.learnandserve.gov>; *National Service-learning Clearinghouse* <http://www.servicelearning.org/>; National Youth Leadership Council www.nylc.org; *Youth Service America* <http://servenet.org/>; *Canadian Alliance for Community Service-learning* <http://www.communityservicelearning.ca/>.

⁶⁵⁹ *Red Española de aprendizaje-servicio*, <http://www.aprendizajeservicio.net/>; *Centro promotore dell'apprendimento-servizio* della Catalogna; *Zerbikas*: Fondazione per l'apprendimento-servizio nel Paese Basco; il *Movisie* in Olanda, <http://www.movisie.nl/124376/>; il *Lernen durch Engagement* in Germania, <http://www.servicelearning.de/>.

⁶⁶⁰ M. Nieves Tapia fa riferimento ad alcune iniziative di 'scuole solidali' italiane: <http://www.scuolasolidale.it/>; La Gabbianella ONLUS, <http://www.lagabbianella.it/>; <http://www.scuolesolidali.org/>; Schoolmates Conoscere e condividere, <http://www.schoolmates.org/>.

con l'aiuto dei genitori, e degli adulti della comunità. L'apprendimento-servizio vuole fare una scuola diversa, una scuola dove si possa imparare in diverse maniere, dove ci sia il tempo di uscire dalla tradizione. Nei dibattiti emerge la perplessità di alcuni docenti, i quali ritengono questa esperienza faticosa, o si chiedono se sia possibile realizzarla nella propria scuola. Anch'io sono stata insegnante e non so che cosa sia più faticoso: se essere chiusa in un edificio con studenti che non ne vogliono sapere niente e non vogliono imparare o lavorare su un progetto in cui facciamo davvero qualcosa di senso, di valido, di importante. Allora ti viene la voglia di essere insegnante. Io penso che questa sia una delle cose belle di questi progetti: trovare la nostra vocazione più profonda. Thomas Edison diceva: «Quelli che dicono che è impossibile, non dovrebbero interromperci mentre stiamo facendo il tentativo».

RECENSIONI

R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, eum, Macerata 2011, pp. 686

Il presente volume ha il pregio di riunire all'interno di un unico insieme, in versione revisionata e integrata, diversi lavori svolti, nell'arco di venticinque anni di ricerca storica, da Roberto Sani. Il testo si articola attorno ai principali centri d'interesse scientifico dell'Autore che, peraltro, formano la struttura portante dell'intero volume: rapporto tra istruzione e trasformazioni socio-culturali nell'Italia preunitaria; editoria scolastica e libri di testo dall'Italia liberale al Ventennio; scuola e promozione dei valori costituzionali nell'Italia repubblicana.

Viene, pertanto, descritta, sulla scorta di una perita indagine, la situazione scolastica meridionale nel periodo che va dalla Restaurazione all'Unità. L'Autore, discostandosi ampiamente dagli indirizzi della storiografia tradizionale, evidenzia, soprattutto in riferimento all'evoluzione della rete scolastica e dei livelli di scolarizzazione degli anni Cinquanta, l'importante processo di «modernizzazione senza Stato». Un fenomeno che vide quali attori principali, dell'incremento qualitativo dell'allora sistema d'istruzione, le comunità locali e la Chiesa. L'estensione della Legge Casati, sui territori ex borbonici, rappresentò, tuttavia, la definitiva battuta d'arresto di questa particolare progressione tutta interna al sistema scolastico meridionale. La «modernizzazione senza Stato», infatti, non poté, per evidenti differenze, uniformarsi al rinnovato sistema di gestione dell'istruzione che il nuovo governo unitario intese, in termini, di direttività statale e centralizzazione. Da qui, una delle cause, del progressivo emergere, a seguito dell'Unità, della «questione scolastica meridionale» che veniva alacramente maturando non tanto per gli esiti della politica scolastica borbonica, quanto per le difficoltà, mai superate, di armonizzare la realtà e l'organizzazione meridionale con il modello istituzionale casatiano.

Si noterà un ulteriore rilievo critico in merito alla situazione dell'istruzione nella Roma pontificia del primo sessantennio del secolo XIX. In questo scenario, invero, andava realizzandosi un interessante «modello di modernizzazione» anch'esso del tutto alternativo a ciò che veniva auspicato dalle politiche dello Stato liberale. Nella Roma pontificia, nel periodo che va dal 1815 a Porta Pia, vi era, infatti, una grande rete d'istruzione primaria assai articolata e, pertanto, difficilmente descrivibile. Basti pensare che le 'scuole parrocchiali', le 'scuole pontificie' dell'Elemosineria Apostolica, le strutture gestite dai Fratelli delle Scuole Cristiane e dalle Maestre Pie (Venerini, Filippini e Pie Operaie) erano, soltanto, quelle più, capillarmente, diffuse. Affianco a queste sorgevano altrettante scuole, promosse da ordini religiosi maschili e femminili, rispondenti alle direttive della politica ecclesiastica fortemente sollecita a promuovere, a totale carico dell'Erario, la costruzione di istituti educativi. Là dove si impartiva, perlopiù, l'istruzione primaria e religiosa senza oneri economici per le famiglie dei fanciulli. Vi era, infatti, un ben comprensibile interesse, da parte dell'allora gerarchia ecclesiastica, nel tutelare, anche attraverso l'educazione, l'immagine di Roma quale sede della «Capitale del Mondo Cristiano». Da dove era opportuno ricominciare, dopo l'ondata rivoluzionaria, l'impegno per la restaurazione della società cristiana. Si andava, perciò, realizzando, quanto già auspicato all'indomani della Restaurazione, di

accrescere la prevalenza di religiosi nell'insegnamento scolastico riducendo, progressivamente, la presenza di insegnanti laici perlopiù afferenti, alle già ricordate, 'scuole parrocchiali' e 'scuole pontificie'. L'insieme di questa politica scolastica portò ad un significativo aumento del tasso di scolarizzazione che per più di un trentennio, tra la prima e la seconda metà dell'Ottocento, fu in assoluto il più alto tra i regni della Penisola. Ciò a significare che le autorità ecclesiastiche seppero ben confrontarsi con il crescente innalzamento dell'indice demografico e con la relativa maggiore richiesta di alfabetizzazione. Ne consegue la necessità oggettiva di ripensare, in termini storiografici, il concetto di «modernizzazione scolastica ed educativa», evincendosi dalla comune immagine di una Roma pontificia arretrata, ideologicamente chiusa e votata all'immobilismo. La 'Breccia di Porta Pia' significò, in questo microcontesto di storia della scuola, il graduale adeguarsi per la città di Roma, divenuta capitale del Regno d'Italia, al modello d'istruzione casatiano. Eppure, considerata una prima continuità tra l'organizzazione scolastica della Roma pontificia e quella della Roma italiana, non è opportuno - almeno fino alla fine del XIX secolo - definire il 1870 quale 'cesura' o 'svolta radicale'. Ciononostante i tratti, fortemente, antitetici dell'uno e dell'altro modello non permetteranno, negli anni a venire, possibili sintesi anche alla luce della progressiva avocazione della scuola primaria allo Stato, definitivamente, realizzatasi con Credaro nel 1911.

Tuttavia è, proprio, a partire dagli anni Settanta, in concomitanza con la graduale espansione del sistema d'istruzione nazionale, che prenderà, seriamente, avvio l'«industria dello scolastico». Nel mercato del neo-nato Regno d'Italia iniziarono, infatti, a circolare un'ingente quantità di volumi destinati perlopiù, anche se non esclusivamente, alle scuole primarie. È in questo scenario che cominceranno, appunto nel 1874, i lavori della commissione Bonghi atti ad un'attenta disamina dei libri adoperati nelle scuole elementari. L'insorgere del sistema scolastico nazionale comportò, quindi, il fiorire dell'editoria scolastica. L'incremento dell'«industria dello scolastico» significò anche l'abbandonando della consuetudine - molto in voga, soprattutto, nell'allora Italia meridionale - di far trascrivere agli alunni i contenuti presentati durante le lezioni. Si sviluppò, pertanto, senza non pochi sforzi delle allora autorità scolastiche, la procedura di adottare, da parte degli insegnanti, i testi ufficiali per l'anno scolastico. Tale evoluzione implicò, peraltro, importanti cambiamenti nella professionalità del maestro chiamato a riconsiderare i sussidi didattici e la modalità stessa d'impartire la lezione.

Ben oltre, però, la retorica delle classi dirigenti liberali sulla «missione civilizzatrice dei maestri» vi era, di fatto, nel Regno d'Italia un vero e proprio dramma della categoria degli insegnanti costretta, senza alcuna garanzia giuridica e tutela assistenziale, a miseri stipendi. L'Autore affronta questa problematica attraverso un'attenta rilettura de *Il romanzo di un maestro*. Il De Amicis in questo scritto - contrariamente al più celeberrimo *Cuore* - scrisse, attraverso osservazione dirette e letture di diversi periodici per insegnanti, un'opera di denuncia della condizione sociale dei mastri che, al di là dell'organizzazione romanziera del testo, ha pertinenza di documentazione storica.

Bisognerà, pertanto, attendere la politica scolastica dell'età giolittiana per un graduale miglioramento della condizione sociale dell'insegnante dovuta, anche, alla sindacalizzazione del corpo docente e al progressivo insorgere dell'associazionismo professionale di categoria. In questo periodo, sostiene l'Autore, si verificò l'affermarsi di una «cultura della scuola» che pervase, oltre al Governo centrale, anche le classi dirigenti municipali. I principali epifenomeni di questo rinnovato interesse per la scuola furono: la lotta all'analfabetismo, la maggiore diffusione della scuola elementare e l'estensione dell'obbligo fino a 12 anni. Si fece, pertanto, maggiore la richiesta di maestri elementari e divenne, oramai improcrastinabile, la promozione dello sviluppo qualitativo della professione docente. Il primo, dei due deficit, venne ben colmato, tra il 1911-14, dai provvedimenti del ministro Credaro che alla tradizionale 'scuola normale' affiancò l'istituzione di «corsi magistrali biennali nei comuni sedi di ginnasio isolato e privi di scuola normale». Per quanto concerné, invece, un'innovazione più radicale della formazione del maestro bisognerà attendere - a causa delle alterne vicende politiche del Governo di Giolitti - la costituzione dell'Istituto magistrale realizzatasi, come noto, all'interno della Riforma Gentile del 1923.

In merito alla stagione scolastica del Ventennio è presente, all'interno del libro in esame, un interessante approfondimento inerente i testi scolastici. L'Autore ripercorrendo, attentamente, i lavori dei diversi gruppi di esperti che si susseguirono, dal '23 al '28, alla Commissione centrale per i libri di testo ricostruisce il progressivo processo di «bonifica fascista» dei testi per la scuola elementare. Di vero e proprio prosciugamento dell'editoria scolastica è, infatti, opportuno parlare. A tal proposito, nel primo insediamento della Commissione, solo per quanto concerné i libri di lettura vennero respinti 222 volumi dei 459 presentati dall'allora produzione editoriale. Tuttavia solo 32 opere vennero valutate «degne di nota». Inoltre, a quelle accettate, spettarono significative revisioni. Ciò a significare - come nota, criticamente, l'Autore - una certa continuità di fondo tra l'operato di Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice, tra il '23 e il '24, e il successivo processo di fascistizzazione che culminerà con la *Carta della scuola* del '39. L'abbrivio verso il testo unico di Stato, in altre parole, si poteva intendere già all'indomani della Riforma del '23. Infatti, ricorda l'Autore, come la prima Commissione centrale per i libri di testo - presieduta, proprio, da Giuseppe Lombardo Radice - dettò i criteri, mai smentiti negli anni a venire, attraverso i quali realizzare la severa cernita dei libri scolastici, perlopiù così riassumibili: culto della Patria, esaltazione della Grande Guerra, conservatorismo sociale, svalutazione dei principi democratici. Di fatto, sostiene l'Autore, pur con gli opportuni distinguo, furono create le basi per la successiva educazione fascista della gioventù.

Nel secondo dopoguerra, finita l'esperienza fascista, non a caso, emergeranno, con forza, i problemi relativi all'educazione democratica del popolo italiano. L'autore ripercorre, in questa direzione, fino agli anni '50, tutti i provvedimenti legislativi soffermandosi, con particolare attenzione, sull'operato di Washburne, Gonella e Moro. A conclusione della puntuale ricostruzione storica emerge, tuttavia, una significativa nota di criticità circa la reale capacità della scuola di farsi, nel contesto nostrano, strumento d'educazione alla cittadinanza democratica. Problema quest'ultimo ravvisabile, su più larga scala,

in un ancora non ultimato processo di democratizzazione profonda della società italiana.

Il libro *Sub specie educationis*, pur se, principalmente, destinato ad un pubblico d'ambito accademico, permette una lettura a più livelli d'approfondimento, laddove il neofita trova nel corpo principale del testo un continuum di lettura; mentre gli studiosi possono, al contempo, avvalersi dei tanti riferimenti bibliografici e documentari dell'ampio, dettagliato e puntuale apparato critico.

Il testo, in conclusione, si può intendere quale interessante e dettagliato 'viaggio nel tempo', intorno alla vicende della scuola e dell'editoria scolastica italiana, dalla Restaurazione all'Italia repubblicana. Nel presente scritto, occorre specificare, sono stati evidenziati - senza la pretesa di completezza e a titolo esemplificativo - soltanto alcuni dei tanti rilievi critici presenti nel lavoro di Roberto Sani. Lasciando, a chi leggerà il volume, la possibilità di approfondire adeguatamente e di trovare, al suo interno, altrettanti spunti di riflessione.

Andrea Rega

Alistair Ross, *A European Education. Citizenship, identities and young people*, Trentham Books, London 2008, pp. 159

A European Education è il volume finale di otto pubblicazioni scaturite dal progetto di network tematico ERASMUS Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe). Il progetto, iniziato nel 1998 e in conclusione nel 2011, ha coinvolto oltre 100 dipartimenti universitari di 29 stati europei interessati all'educazione dei professionisti che lavorano con bambini e giovani nel settore dell'educazione sociale, politica ed economica. Alistair Ross, editore della serie e autore del volume, ha inteso effettuare una sintesi e offrire le proprie riflessioni sul percorso intrapreso nel progetto sull'educazione in Europa e su come l'educazione possa contribuire alla costruzione delle identità dei giovani nell'Europa contemporanea.

Il libro parte da alcune domande basilari. Quale educazione è auspicabile costruire e come, per 'essere europei'? Chi saranno i cittadini europei di domani? Quali identità li guideranno in un mondo in continuo cambiamento? I cambiamenti nella società europea contemporanea sono tali che diventa prioritario esaminare come i processi di socializzazione si adattano ai nuovi contesti, ricchi di possibilità, paure, speranze e contiguità.

Le identità sono e saranno sempre più plurali. Cambierà il senso di cittadinanza e di appartenenza ad una o più comunità: ogni individuo avrà identità differenti in ragione del tempo, del modo e del luogo, nonché delle scelte attive di appartenenza ad una o più comunità di individui. Il trattato di Maastricht ha istituito nel 1992 una cittadinanza dell'Unione Europea, formalmente tradotta nel passaporto comune che indica il doppio status di cittadini di uno stato membro e dell'Unione. Con l'Europa a ventisette Stati e con l'ulteriore allargamento previsto, nuove popolazioni acquisiranno lo status giuridico di cittadini europei. Ma su quale terreno comune e su quali identità poggia questa cittadinanza?

Secondo l'autore alle identità nazionali si affiancano nuove forme di identificazione con territori sub o sovranazionali. Le identità transnazionali non necessariamente coincidono con confini geopolitici, ma nascono dall'appartenenza ad un gruppo o comunità di individui con cui si condividono valori, obiettivi, pratiche esperienziali.

Il focus del libro è sui cambiamenti contemporanei nelle comunità di individui, che porta allo sviluppo di nuovi diritti, e su come questi sono trasmessi alle giovani generazioni. Il ruolo dell'educazione è fondamentale per promuovere una cittadinanza attiva, che consenta il riconoscimento, la condivisione e la diffusione dei diritti e dei valori basilari per tutte le persone.

Il paradigma teoretico adottato e chiaramente esplicitato è quello del costruttivismo sociale, basato sulla premessa ontologica che concetti come identità, cittadinanza, nazione ed Europa sono convenzioni create e condivise dai membri di una determinata società. L'autore abbraccia la visione del mondo di Berger e Luckman, secondo cui costruiamo socialmente la realtà, o meglio le molteplici realtà possibili, attraverso l'interazione con gli altri. Ross prende però le distanze dal relativismo culturale, che pragmaticamente ci fa accettare una data realtà sulla base della nostra personale costruzione della conoscenza. Da empirico pragmatico quale si definisce, Ross racconta il percorso di costruzione

della sua identità di europeo per poi passare in rassegna, nei dieci capitoli in cui è strutturato il libro, alcuni degli aspetti salienti connessi all'idea di educazione europea. In particolare, il libro fa una rassegna delle basi teoriche dell'identità e della cittadinanza ed esplora alcune implicazioni per le politiche e le pratiche educative.

Ross discute sulla relazione tra identità, cittadinanza ed educazione. Sul rapporto tra sé e l'altro. Oggi 'l'altro' per l'Europa è il passato della nostra storia, xenofobo, colonialista e imperialista. Il passato è un altro paese. Il senso di appartenenza, che forgia le nostre identità multiple, è invece legato ad un processo di identificazione che implica partecipazione e dunque cittadinanza attiva.

Occorre, quindi, educare ad una cittadinanza attiva ed europea che promuova, nella condivisione, valori, competenze e abilità da cui partire nella scelta dei modelli educativi e di curriculum per la cittadinanza. Ross mette a confronto il modello di educazione funzionalista di Durkheim e quello trasformativo di Dewey, preferendo quest'ultimo in quanto promuove l'equità sociale, ma anche la crescita continua dell'individuo nel suo complesso.

L'autore si interroga su quali pratiche educative promuovano una cittadinanza attiva europea che, rispetto a quella delle singole nazioni, è meno etnocentrica, più diversificata ed inclusiva. Ross individua alcuni elementi chiave indispensabili per i programmi di cittadinanza attiva e attorno ai quali vi è un consenso emergente da diversi studi internazionali. Tra questi colloca valori e competenze per la cittadinanza. I valori fondamentali sono contenuti nella stessa Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea del 2000 e sono il rispetto dei diritti umani, la responsabilità sociale, la legalità e i valori umanitari quali la tolleranza, l'empatia, il rispetto della diversità.

Le competenze e le abilità necessarie per essere cittadini attivi, da includere secondo Ross nei curricula scolastici, comprendono la capacità di indagare e di stabilire cause e processi; le abilità comunicative, di considerare il punto di vista dell'altro, di persuadere; le competenze socio-affettive e relazionali per promuovere la partecipazione e l'azione sociale. Valori e competenze non possono essere introdotte secondo Ross in maniera sequenziale, ma necessitano di un ripensamento complessivo dei modelli pedagogici agiti nella scuola, al fine di non creare dicotomie controproducenti tra aree in cui continua a predominare il modello trasmissivo del sapere ed aree in cui si pratica un insegnamento alla cittadinanza di tipo dialogico.

L'apprendimento esperienziale è dunque alla base della costruzione delle identità nei giovani, acquisita attraverso l'interazione sociale, cioè attraverso l'esperienza e l'ambiente. Il riferimento è alle comunità di pratiche di Wenger e all'apprendimento situato, che consente la condivisione di attività comuni e il fiorire di relazioni che sviluppino senso di appartenenza e quindi di identità. Imparare la cittadinanza è una questione di pratica, più che di conoscenza. Occorre fare cittadinanza anche a scuola, come nella famiglia e in tutte le altre comunità in cui vivono bambini ed adulti, attraverso l'apprendimento situato in pratiche democratiche. La responsabilità dell'educatore nelle istituzioni scolastiche è quindi di consentire a tutti, senza esclusioni, la partecipazione a comunità di pratiche significative.

Nel libro vengono individuate quattro aree chiave per la progettazione e realizzazione di un apprendimento alla cittadinanza efficace: la facilitazione del discorso nella classe mediante una pedagogia dialogica, la valorizzazione e il rispetto dell'alunno e delle sue esperienze, la costruzione di una scuola coerente quale istituzione democratica che accorda diritti e responsabilità ai suoi membri, una struttura che supporti gli insegnanti e tutto il personale scolastico impegnato in questo processo.

Occorre passare, spiega l'autore, da un modello educativo trasmissivo ad un modello esperienziale che tenga conto dell'identità dell'allievo, del suo vissuto e delle sue aspirazioni. L'esperienza è il dato valido per l'apprendimento e necessita di forme di dialogo tra alunno e insegnanti che sia una collaborazione nell'esplorazione di idee attraverso pratiche significative e domande aperte.

Il messaggio che emerge dal libro è che attraverso l'educazione, nei differenti contesti in cui si realizza, i bambini e i giovani di oggi devono poter imparare ad essere i cittadini di domani, sia di identità politiche tradizionali che delle nuove identità politiche europee e globali. La scuola e gli educatori hanno un ruolo fondamentale nel progettare e realizzare non lezioni di cittadinanza, ma pratiche di cittadinanza attiva.

Marina Zanga

C. Mirabelli (a c. di), *La Costituzione repubblicana. Fondamenti, principi e valori, tra attualità e prospettive*, Edizioni Ares, Milano 2010, pp. 1113

Si ritiene che il principale merito del volume, qui preso in esame, consista propriamente nel far capire al lettore che la 'legge fondamentale' non deve ritenersi prerogativa gelosa dei giuristi. Lo scritto che raccoglie le relazioni del convegno svoltosi dal 13 al 15 novembre 2008 presso l'Università degli studi di Roma Tre - in occasione del sessantesimo anniversario della Carta Costituzionale - permette di cogliere il senso profondo della Legge che viene considerata il fondamento della vita pubblica dello Stato.

La Costituzione italiana, com'è noto, è frutto dell'incontro-confronto tra le tre culture allora maggiormente dominanti: social-comunista, liberale e cristiana. La cultura social-comunista era espressione di una visione totalitaria, antagonista rispetto al mondo occidentale: sia dal punto di vista della rappresentanza politica, sia da quello della dinamica economica. La cultura liberale che derivava, invece, dall'esperienza prefascista e post-unitaria puntava all'organizzazione dello Stato secondo i principi propri della tradizione risorgimentale, dalla destra storica fino a Giolitti. Tra le due, non per ultima, vi era la cultura di ispirazione cristiana che poneva la tradizione della Dottrina Sociale della Chiesa come alternativa al marxismo e al capitalismo. Tuttavia, se si riducesse la Costituzione a tale mera tripartizione, si rischierebbe di perdere la ricchezza delle discussioni, delle rinunce, delle contraddizioni che hanno animato il dibattito scaturito durante i lavori della Assemblea costituente. Il libro ha il notevole pregio di far cogliere lo spirito più vero e profondo della Carta: non l'affermazione di ideologie nella loro algebrica coerenza, ma la riedificazione di un sistema di convivenza in cui tutti i cittadini potessero riconoscersi. Lo sforzo comune era rivolto a conciliare e talora ad accomunare opzioni e contributi assai differenti nell'intento di realizzare un testo che garantisse il massimo di libertà civili, politiche, sociali e religiose intese quali garanzie di democrazia e partecipazione.

Il testo curato dal Prof. Cesare Mirabelli consente di rilevare vigore e lungimiranza della Carta costituzionale fatta di un'intelaiatura robusta, ma allo stesso tempo aperta. Infatti da una parte il suo impianto ha consentito di attraversare e superare momenti drammatici della vita nazionale senza comprimere libertà e democrazia, garantendo altresì dignità, diritti della persona, solidarietà e sviluppo economico. Dall'altra ha consentito l'apertura alla dimensione comunitaria europea senza la necessità di forzature o modifiche richieste in altri ordinamenti statali permettendo altresì di sviluppare nel quadro dell'unità nazionale il principio fondamentale delle autonomie territoriali e di dare spazio alle autonomie sociali ed a i corpi intermedi.

Il volume, diviso in quattro parti, introduce il lettore in un percorso che partendo dalla dimensione individuale e sociale della persona, attraversa il tessuto istituzionale e culturale dello Stato, per approdare, in ultimo, alla dimensione economica e lavorativa.

Nella prima parte si affronta il tema della persona e della sua dimensione sociale. L'art. 2 della Costituzione dopo aver proclamato il riconoscimento e la garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo, chiede a tutti i cittadini «[...] l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica, e

sociale». I diritti inviolabili, infatti, non dipendono da un giudizio sulle qualità o sulle capacità di una persona, bensì esclusivamente dall'esistenza in vita di ciascun individuo. L'art. 2 deve essere, pertanto, letto ed interpretato congiuntamente all'art. 3 della Costituzione. Questo sancisce il principio di uguaglianza per il quale la titolarità dei diritti inviolabili ha come unico presupposto il darsi di un individuo umano, così che ogni persona senza eccezione, in tutto l'arco della sua vita ed in qualsiasi circostanza, non ne può essere privato⁶⁶¹. Il rispetto della vita costituisce il presidio del mutuo riconoscimento tra gli esseri umani come uguali. Questo comporta, altresì, che i diritti umani non sono attribuiti, ma riconosciuti in quanto inerenti alla vita stessa di ciascun essere umano. La promozione del «pieno sviluppo della persona umana» prevista nel comma 2 dell'art. 3 non ha, pertanto, altro scopo che favorire i percorsi individuali alla autorealizzazione.

La seconda parte del libro *La Costituzione Repubblicana. Fondamenti, Principi e valori, tra attualità e prospettive*, si concentra per lo più sui temi legati alle istituzioni e alla società. Ogni decisione politica, direttamente o indirettamente dovrà trovare la sua fonte di legittimazione nella sovranità popolare, come recita l'art. 1, senza quelle irragionevoli limitazioni di censo, di istruzione, di genere, che nello Stato monarchico-liberale avevano reso il suffragio particolarmente ristretto. Il popolo, pertanto, elegge periodicamente i suoi rappresentanti in assemblee diffuse nel Paese, corrispondenti alle autonomie territoriali nelle quali la Repubblica si organizza: Stato, regioni ed enti locali. Alle rispettive assemblee sono attribuiti poteri di decisione politica che spettano anche agli organi esecutivi di vario livello in quanto le loro responsabilità e volontà sono riconducibili al voto degli elettori. Nel disegno costituzionale la rappresentanza politica a livello statale, è costituita da due Camere, con diverso numero di componenti, che concorrono all'esercizio di funzioni uguali. Viene avvertita come preminente l'esigenza che le istituzioni di rappresentanza politica siano *in toto* espressione della libera competizione elettorale tra i partiti, della selezione della classe politica dirigente e della elaborazione degli indirizzi programmatici e legislativi. Nel sistema, comunemente, definito bicameralismo perfetto il rallentamento delle procedure deliberative è controbilanciato da una maggiore ponderazione delle scelte e da un'efficace pubblicità e trasparenza delle discussioni quando sono in gioco questioni determinanti per la vita della comunità nazionale. Si può affermare che, in maniera saggia e consapevole, i costituenti non hanno inserito nella Carta alcuna norma vincolante sul sistema elettorale da adottare per la formazione degli organi di rappresentanza politica, anche se all'epoca la stragrande maggioranza delle 'forze costituenti' valutava i metodi proporzionali più idonei e giusti per assicurare la presenza in parlamento di tutti gli interessi e di tutte le idee.

Il testo in esame passa poi in rassegna i modelli elettorali che si sono succeduti dimostrando l'incongruenza di regolamenti parlamentari di ispirazione proporzionalistica e la loro permanenza con leggi elettorali ad impianto

⁶⁶¹ Cfr. A.M. Gambino, *La persona e la sua dimensione sociale*, in (a c. di) Mirabelli C., *La Costituzione repubblicana. Fondamenti, principi e valori, tra attualità e prospettive*, Edizioni Ares, Milano 2010, pp. 86- 87.

maggioritario⁶⁶².

Nella terza parte l'analisi si concentra su cultura, ricerca scientifica ed educazione. La cultura è intesa in senso ampio, inclusiva non solo di arte e scienza, ma di ogni attività che contribuisca allo sviluppo intellettuale della persona. I riferimenti costituzionali degli articoli 9 e 33 sono a dimostrazione che ridurre la cultura ai soli fenomeni artistici o scientifici, mortificherebbe l'etimologia stessa del termine e la sua evoluzione semantica. Pertanto, stando al libro, non sembrerebbe azzardato ritenere che la promozione dello sviluppo della cultura attenga a tutti quegli ambiti dell'agire umano che contribuiscono all'elevazione culturale dell'uomo, inclusi i fenomeni religiosi, quelli associativi e le molteplici forme della manifestazione del pensiero⁶⁶³. Infatti a fondamento della libertà di manifestazione del pensiero e quella di informare non si pone soltanto l'art. 21 della Costituzione, ma «[...] tutto il sistema costituzionale democratico in quanto l'opinione pubblica si forma liberamente soltanto a patto che esista un'informazione ampia, libera e solida» e quindi a condizione che i mezzi di diffusione delle informazioni «[...] non siano in mano di pochi, in regimi oligopolistici privati o anche pubblici»⁶⁶⁴.

La libertà di ricerca e di insegnamento a livello accademico e non solo sono assunti positivamente come valore e vengono affermati nel testo costituzionale in termini di principio al comma 1 dell'art. 9: «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica» ed al comma 1 dell'art. 33: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento».

Si rileva tra i vari aspetti affrontati dal testo in esame, l'obiettività e coraggio con i quali viene affrontato il tema delle politiche di reclutamento a livello accademico. Bisognerà riconoscere e con chiarezza, che la comunità scientifica, responsabile di ricerca e di insegnamento, costituisce di fatto un soggetto collettivo a cui si accede solo per mezzo di processi di cooptazione⁶⁶⁵.

La quarta ed ultima parte del testo affronta i temi dell'economia e del lavoro. Lo Stato immaginato dai Costituenti, come si è visto in precedenza, non è solo territorio o enti pubblici, quanto piuttosto un insieme di legami solidaristici. Laddove la stessa logica del libero mercato vede l'iniziativa economica in una funzione strumentale all'utilità sociale. Invero l'art. 41 della Costituzione postula l'equilibrio tra politica redistributiva ed efficienza. L'accordo sulla sua formulazione tra Fanfani e Di Vittorio, ha consentito di coniugare in termini di solidarietà il personalismo cristiano con i principi socialisti. Successivamente, nel febbraio del 1962, ebbe inizio la stagione del centro sinistra quando un nuovo governo Fanfani, al quale partecipavano la DC, il PRI e il PSDI, ebbe l'appoggio parlamentare dei socialisti. Le condizioni poste dal PSI, che aveva partecipato alla stesura del programma governativo, prevedevano la nazionalizzazione dell'energia elettrica, l'istituzione

⁶⁶² Cfr. N. Lupo, *L'adozione di regolamenti parlamentari di ispirazione proporzionalistica e la loro permanenza con leggi elettorali a impianto maggioritari*, in (a c. di) Mirabelli C., *La Costituzione repubblicana. Fondamenti, principi e valori, tra attualità e prospettive*, cit., pp. 510- 511.

⁶⁶³ Cfr. F. S. Marini, *Cultura, ricerca scientifica, educazione*, cit., pp. 670- 671.

⁶⁶⁴ A. Lamberti, *Libertà d'informazione televisiva e tutela del pluralismo*, cit., p. 708.

⁶⁶⁵ Cfr. M.T. Moscato, *Libertà di ricerca e di insegnamento nel dettato costituzionale: limiti realizzativi e prospettive future*, cit. p. 827

dell'ordinamento regionale regolato dalla Costituzione, la scuola media unificata, un piano di sviluppo per l'agricoltura e l'adozione della programmazione economica. Nacque allora il welfare italiano che avrebbe ideato nuove forme di rapporti fra Stato e mercato e avrebbe difeso il ruolo all'agricoltura in un paese industriale, come era ormai l'Italia degli anni '60. Grazie al contributo dei repubblicani, dei socialisti, dei socialdemocratici e dei democristiani si affermò l'idea che uno Stato moderno programma le scelte economiche per governare lo sviluppo e che la modernizzazione del paese è il frutto di riforme economiche e politiche che vedono lo Stato al centro della relazione fra capitale e lavoro. D'altra parte, il welfare stesso è il terreno della solidarietà e, a ben vedere, ciò che lo caratterizza oggi in maniera più significativa è proprio il campo dei diritti sociali collegati allo status lavorativo ed al sistema di sicurezza sociale⁶⁶⁶.

Nella Costituzione italiana si trovano, altresì, i due principi fondamentali tipici dello Stato liberale: da una parte l'affermazione dello Stato di diritto, dall'altra il principio della divisione dei poteri. Lo Stato di diritto impone che le azioni dei pubblici poteri vengano sottoposte a norme giuridiche che consentano di tracciare preventivamente i confini della loro legittimità per evitare abusi arbitrari e incontrollati. Il principio della divisione dei poteri scongiura l'opportunità che tutti i poteri dello Stato si concentrino nelle mani di una sola autorità, evitando di incorrere nella tirannide. I poteri, pertanto, dovranno essere, ciascuno nel proprio ambito, autonomi e indipendenti: potere legislativo, potere esecutivo e potere giudiziario.

La visione liberale presente nella Costituzione non porta, tuttavia, ad una libertà economica incontrollata che non garantirebbe i diritti sociali. Dall'altra parte, un controllo illiberale violerebbe i diritti civili e politici. Per questo si tratta da una parte di riconoscere i fondamentali ed inviolabili diritti di libertà individuale e, al tempo stesso, di integrare, limitare e orientare l'iniziativa privata. Tre sono, quindi, i verbi chiave della Costituzione rispetto all'economia: « [...] (Integrare) legittimando accanto alla proprietà e all'iniziativa privata riconosciute e garantite dalla legge (art. 41 e 42), la proprietà e l'impresa pubblica (art. 42, 43) e la cooperazione a carattere di mutualità e senza fini di lucro. [...] (Limitare) riconoscendo ai lavoratori il diritto di istituire i sindacati (art. 39), proclamare scioperi (art. 40), collaborare alla gestione delle aziende (art.46). [...] (Orientare) indirizzando l'attività economica pubblica e privata verso fini sociali con programmi e controlli (art.41) e la disciplina del credito (art. 47)»⁶⁶⁷. Economia e lavoro devono procedere dunque di pari passo perché solo l'efficienza del sistema economico può garantire la tutela di quei diritti che comportano un effetto redistributivo della ricchezza. In questi settori taluni caldeggiavano l'opportunità di qualche piccolo ritocco alla Costituzione per consentire alla Repubblica stessa di adeguarsi al mutato contesto economico e sociale di riferimento.

In conclusione, *La Costituzione Repubblicana. Fondamenti, principi e valori, tra attualità e prospettive* si rivela uno studio ricco di spunti di riflessione, soprattutto quando nel mettere in evidenza la ricchezza e l'altissimo contenuto umano e valoriale della Costituzione italiana porta il lettore a chiedersi se sia

⁶⁶⁶ Cfr. G. Prosperetti, *Economia, lavoro e contesto di vita*, cit., p. 876.

⁶⁶⁷ A. Magliulo, G. Mastromatteo, *La democrazia sostanziale di Dossetti e Fanfani*, cit., p. 905.

davvero necessario procedere ad una sua revisione e soprattutto se esistano le condizioni, le qualità e gli spazi attraverso cui modificare a livello significativo, evitando scompensi o soluzioni traumatiche, quella che non a torto viene considerata tra le costituzioni più belle ed evolute al mondo.

Giancarlo Neri

S. Chistolini (edited by), *Teachers. Identity and ethics of the profession in Italy, United States of America, Poland, Belgium, Cyprus, Libya, Slovakia and Turkey*, Edizioni Kappa, Roma 2009, pp. 127

P. Cunningham (edited by), *Human Rights and Citizenship Education. Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, CiCe, London 2009, pp. 468

A. Ross, P. Cunningham (edited by), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation, Proceedings of the tenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, CiCe, London 2008, pp. 759

The first volume entitled *Teachers* is of particular significance to the scientific community as it comprises a comparative study on the professional status of teachers.

In the summer of 2001 an Italian workgroup first met to discuss the professional status of teachers. In 2004 the results from Italy were published as well as those from the United States of America. Other scholars progressively joined the workgroup: Poland in 2005, Belgium, Cyprus and Libya in 2006, Slovakia and Turkey in 2007. Not only is this book a result of their studies and research, but it also offers the reader an international, comparative and scientific viewpoint of what it means to be a teacher. This important contribution to the larger scientific community will inevitably encourage dialogue with its analysis, comprehension and dissemination of results relating to the different cultural contexts of the participating countries.

Data regarding teachers' perception of their professional status was gathered using a questionnaire. From the results it clearly emerges that teachers consider their job as both interesting and stimulating, yet also very challenging, if not difficult. They commonly agree that one of the roles of a teacher is that of acting as a link of continuity in thought and culture between generations. Teachers transform knowledge so that it may become more accessible to their students. These, in turn, are better equipped to actively participate in their socio-economic environment. Innovation and growth are therefore possible in a society that is open to learning and change. Indeed, these studies show that as they embark on their new careers, teachers feel that they have a certain mission or that they are strongly drawn to teaching as a vocation. Unfortunately though, as teachers reach the middle of their career, motivation starts to fall until exhaustion and burn-out finally, and sadly set in at retirement age. Indeed teachers are burdened with responsibilities yet they have no prestige. This negative image of the teachers inevitably has an impact on their status as political implications filter down to the institution level, where teachers, despite their commitment, no longer feel valued or recognised.

What are the causes of this seemingly inevitable outcome of a lifetime career in teaching? Why is this the common experience of teachers from all of the countries participating in the study? An important factor appears to be the lack of social status held by teachers, despite the high level of responsibility that they have toward their students and the needs of society as a whole.

Professional development and opportunities for growth - whether through specialist skill-based knowledge or leadership – exist in order to raise quality standards in teaching and learning. However, it is often the case that teachers have no say in or control over this process, thus impacting negatively upon the work climate in schools as teachers feel more isolated, unsupported and ill-equipped in dealing with the ever-increasing demands of management, parents and students. Moreover, students themselves feel that changes brought about in schools are non-participatory, influencing achievement and sense of belonging in their community. A vicious cycle that weakens the educational environment is created, thereby diminishing civic engagement and identity.

One of the ways forward, toward a new level of citizenship, where all members of the community actively participate, is through communication and sharing on all levels. Most importantly, in recognising the value of teachers, a self-reflective society will be able to inspire growth and fulfil its own potential, thus creating new wealth of thought and culture. Precisely in keeping with this cultural and moral reflection on the professional status of teachers at an international level, the book has been published in two languages, Italian and English, within a single volume. A CD-rom has also been included to encourage and engage a wider audience.

The second volume, *Human Rights and Citizenship Education*, contains the articles presented at the annual CiCe Conference held in Malmö in 2009. The common thread linking the papers is that of human rights and citizenship, but most importantly that of the power of education and training to act as a catalyst of change within society. Teachers have a central role in the development of understanding of society. But rather than reproducing it within the classroom, they also have the important role of promoting equity and social justice within national and international boundaries. Consequently teachers are political actors, and teaching itself is a political activity. Certain questions must be asked are. How are young citizens educated? How are human rights developed? What choices does the teacher make? What and how does the individual choose to learn? How are these affected by the curriculum? How truly democratic is the educational process? Are inequalities being reproduced? Do the educational opportunities match educational outcomes? «The fact that various groups continue to suffer educational disadvantage, despite policy initiatives to counter this, suggests that whatever the intentions, educational systems institutionally discriminate against the disadvantaged [...] This can be detected in educational policies and practices that amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and stereotyping».

It could be argued that citizenship tends to be just a concept to 'standardize' citizens, rather than also including freedom. Individual citizens create the curriculum. Yet ironically it is commonly assumed that it is the curriculum that decides what should be learned. What are the implications when it excludes human rights? What message is the teacher, a representative of the social order, giving, implicitly or explicitly when they deliver a lesson? Is the child, a citizen from the outset truly being acknowledged, listened to and included in the process?

These critical questions and human rights must be answered and dealt with in teacher training and within the classroom. Freedom is seen as the theory

embedded in and upholding citizenship, the practice. The first represents the height of the person's growth, the latter draws upon the person's skills to produce new knowledge. «Schools and other educational institutions are given the task of educating young people according to values and rights; they are also asked to know how to distinguish between positive values and negative values, respect and disrespect of human rights. Honesty, legality, respect, freedom, democracy and responsibility are values of the person that society formalizes when defining human rights. Negative values, such as dishonesty, illegality, disrespect, irresponsibility are the opposite of positive teaching».

The child citizen is to be prepared to face the challenges of an ever more globalized and interconnected world. He and she must be ready to address global issues and recognize humanity in all its diverse forms thus engaging in local and international democratic processes. «There is a need for changes in the system of upbringing. The old pedagogical thinking and socio-centred approach to children -“towards children with social values” – have to be replaced by new pedagogic thinking and a humanistic people-oriented approach – “with a child towards social values.” The development of life values promotes the understanding of human rights as well».

Part 1 of the volume comprises the Contents, List of Abstracts and Index of Authors. Part 2 is the accompanying CD, which contains the articles presented at the conference in Malmö.

The third volume is entitled *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*. Reflecting on identities was the theme of the tenth CiCe conference held in Istanbul in 2008. This volume includes more than 70 of the papers presented, representing nearly 30 different countries. The conference addressed how universities and colleges across Europe could help teachers, social pedagogues, youth workers and early childhood workers prepare children and young people for multiple identities and citizenship in the context of changes in Europe.

Identities can be constructed in a variety of ways and these, in turn, can be manifested differently. This is true for European society which is characterized by its social and cultural diversity. Equality, social cohesion and justice are promoted as social values. Yet social, economical and cultural inequalities exist among certain disadvantaged groups despite practices to counter them. Human rights, freedom of speech, addressing global poverty and international development need to be enforced, challenged and extended to address the existing changes and diversity within Europe. Social welfare and by extension education open the doors to participation and mobility yet access is not equally distributed with some groups protecting their advantaged positions. Within Europe there is an increase in the level of mobility, whether for study, employment or leisure enhancing the individual's understanding of other's cultural values, European society and diversity. Indeed among non-mobile groups xenophobia is more present. Positive attitudes towards language and communication support mutual understanding and the willingness to learn from others and share ways of thinking. Diversity offers many models to observe and learn and from. It follows therefore that the role of educators is crucial to the creation of a new European identity that breaks away from the one it had in the past.

The changes occurring within the population today are reflected in young people who experience a shift from nationalism to an ever increasing sense of supranational identity. If school is one of the stages where identity is created, different experiences of socialization will affect the formation of individual and group identity. There are areas in which some young people feel excluded and do not fully participate in academic or social school life. A few examples include bullying, gender stereotyping, disabilities or learning difficulties, and speakers of other languages that may not be the native one used in the school. Exclusion may not always be obvious and sometimes the marginalization experienced in society is enforced by the teacher with their use of language, choice of teaching materials and methodologies, and the interactions between all participants in the educational process that may preserve unequal power dynamics. This in turn can result in a devaluation of identity, self-esteem and knowledge not to mention a decrease in social participation. A critical reflection of the curriculum and what goes on within the classroom is important to address inequalities in participation. Moreover families can be supportive in creating a sense of belonging and identity by engaging in citizenship activities within the home, therefore encouraging and promoting active citizenship, allowing children to become actors within their community, whether that be local, national or European.

Part 1 of the volume comprises the Contents, List of Abstracts and Index of Authors. Part 2 is the accompanying CD, which contains the articles presented at the conference in Istanbul.

Diana Pallotta

Y. Lenoir, C. Xypas, C. Jamet (sous la direction de), *École et citoyenneté. Un défi multicultural*, Armand Colin, Paris 2007, pp. 264

L'opera miscellanea *École et citoyenneté. Un défi multicultural* si iscrive con una propria specificità all'interno dell'ampio dibattito sul multiculturalismo.

Se è vero che quando parliamo di multiculturalismo dobbiamo necessariamente riferirci ai processi di globalizzazione che hanno contraddistinto le nostre società, tanto da poterle definire globali o mondializzate – aggettivo forse più vicino al sostantivo francese *mondialisation* – è necessario che nell'analisi di questi processi si riapra il dibattito non soltanto sulle politiche dei singoli Stati nazionali nel quadro sovranazionale europeo, ma soprattutto sullo stesso concetto di nazione così come esso è stato ereditato dalla tradizione. È a partire da questo snodo centrale della storia, nella seconda metà del Settecento, soprattutto con la Rivoluzione francese, che si affermò l'idea di nazione nella sua accezione più moderna. Essa finì così col racchiudere in sé la totalità del popolo che godeva di quell'insieme di diritti politici ben condensato nell'idea di cittadinanza e che trovava piena realizzazione in uno Stato indipendente. Un processo, questo, sostenuto dall'idea, che via via divenne sempre più evidente per i singoli membri della comunità nazionali, che il cittadino, in quanto parte di uno Stato, dovesse vedersi riconosciuto e, al contempo, riconoscere agli altri cittadini un particolare insieme di diritti politici, per poter essere garantito sia nella propria dimensione individuale, sia in quella comunitaria. In un contesto segnato da profonde lacerazioni sociali, pertanto, doveva prender corpo una nuova forma di partecipazione politica e, per il raggiungimento di tale obiettivo, era indispensabile dare risalto alla scuola. Come rileva nella sua *Préface*, in apertura al testo, Dominique Schnapper: «L'École républicaine fut en France l'instrument privilégié du "modèle républicain", c'est-à-dire du modèle de l'intégration nationale depuis la Révolution. Par-delà le contenu même de l'enseignement, l'École, pour les Républicains, constituait, à l'image de la société politique, un espace fictif, dans lequel les élèves, comme les citoyens, devaient être traités de manière égale, indépendamment de leurs caractéristiques familiales et sociales. C'était un lieu, au sens matériel et abstrait du terme, qui était construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister aux mouvements de la société civile. L'ordre de l'École était, comme celui de la citoyenneté, impersonnel et formel»⁶⁶⁸.

La particolare forma statale affermata nei contesti dell'Europa, in particolare dell'Europa Occidentale, affonda, dunque, le proprie radici nell'idea di nazione. La riflessione centrale riguarda la possibilità di pensare criticamente la categoria di cittadinanza e il ruolo che i sistemi scolastici possono ricoprire nel senso di un nuovo modo di intendere quest'ultima. Tale riflessione si è imposta alla considerazione non solo di esperti ma dell'intera opinione pubblica, come conseguenza dei cosiddetti processi di globalizzazione, quando cioè si è resa evidente la «dissociation en cours entre citoyenneté et nation et soulevant des tensions fortes entre sociétés civile et politique, entre les dimensions

⁶⁶⁸ Schnapper D., *Préface*, in Lenoir Y., Xypas C., Jamet C. (sous la direction de), *École et citoyenneté. Un défi multicultural*, Armand Colin, Paris, 2007, p.15.

politiques, juridiques et identitaires qui structuraient la citoyenneté dans le cadre d'un État-nation»⁶⁶⁹.

Le incalzanti trasformazioni sociali, politiche, economiche hanno determinato un cambiamento non soltanto delle forme, dei contesti, delle modalità di vita, ma un vero e proprio cambiamento antropologico: da un lato, una sorta di ripiegamento su se stessi; dall'altro, il rifiuto della società globale, caratterizzata dalle logiche di un'adesione quasi incondizionata al modello di sviluppo neoliberista – che proprio attualmente, però, sembra scivolare lungo il crinale della propria parabola discendente – amplificando un clima di paura, di ansia e di incertezza.

Si tratta di comprendere, dunque, come ridefinire un'educazione alla cittadinanza che sia in grado di andare oltre gli steccati disciplinari, di riflettere sulla complessità, cercando di leggere la matrice storica di quelle forme, di quelle leggi di convivenza e norme morali che si impongono all'essere umano con un'evidenza che fino a non poco tempo fa appariva indiscutibile, dato che il modello nazionale repubblicano rappresentava un luogo neutrale, in cui la realizzazione di ciascun cittadino poteva trovare compimento. Il modello di essere umano generalizzato e astratto, che si è modellato all'interno dei nostri Stati-nazione ergendosi sull'opposizione fra cittadino/individuo e universale/particolare non può reggere di fronte a processi così dirompenti per la cultura e la tradizione dei nostri paesi europei.

Il libro, attraverso i contributi di una équipe internazionale di esperti e di docenti nel campo della formazione, si snoda nella prima parte attraverso il tema della riflessione sulla categoria di cittadinanza all'interno degli Stati-nazione europei e il confronto fra due esempi di cittadinanza, quella repubblicana sul modello francese e quella multiculturale sul modello nord-americano, laddove il filo conduttore dell'intero lavoro è costituito dalla relazione fra sistemi scolastici e cittadinanza.

Nella seconda parte, l'analisi prosegue attraverso lo studio di altri esempi di cittadinanza, in America del Nord e del Sud – il Canada e il Brasile – e dei corrispettivi modelli formativi. Nel contesto canadese, si fa il punto sul Québec e, soprattutto, sulla comunità armena formatasi in Canada, in seguito al genocidio subito ad opera del movimento dei Giovani Turchi nel 1915. In Québec, a partire dal 1970, cominciarono a essere considerati i limiti della politica multiculturalista che non era stata in grado di creare condivisione intorno a norme e valori che potessero essere assunti come punto di riferimento per la comunità. Occorreva operare in vista di un'integrazione interculturale, che non si fondasse soltanto sull'unità linguistica francese. Questo modello, tuttavia, non superava realmente la dicotomia fra la maggioranza della popolazione accogliente, con il proprio bisogno di affermazione rispetto al contesto del Canada, e quello della minoranza armena, che trasferitasi lì in seguito alla diaspora, cercava di preservare la propria identità culturale, come segno del superamento dei limiti derivanti dalla frammentazione della propria comunità, dispersa in diverse parti del mondo. Qui, la classe politica, dopo aver messo in campo strategie che favorissero un'educazione di tipo interculturale, ha privilegiato la coesistenza delle diverse culture secondo una strategia

⁶⁶⁹ Lenoir Y., *Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat*, in Lenoir Y., Xypas C., Jamet C. (sous la direction de), *École et citoyenneté. Un défi multicultural*, cit., p. 10.

multiculturale. L'educazione alla cittadinanza è diventata materia di studio nei programmi scolastici, ma l'aspetto più interessante nel contesto del Québec risiede nell'affermazione, soprattutto nei giovani armeni, di una prospettiva che superi l'unica appartenenza alla comunità armena «qui sépare nettamente la nation arménienne (Nous) de la société québécoise (Eux)» e che vada verso l'affermazione di una «appartenance hybride»⁶⁷⁰, testimoniata ad esempio dal fatto che molti ragazzi non frequentano le scuole armene private, ma quelle del Québec e che sono sempre più numerosi fra gli armeni i giovani che conoscono sia il francese che l'inglese.

Nella terza parte del testo, la prospettiva si sposta verso la considerazione e l'analisi del modello brasiliano, basato su un approccio di tipo interculturale, anch'esso non senza contraddizioni. Dall'analisi del contesto brasiliano emerge, infatti, come sottolinea Reinaldo Matias Fleuri, che l'essere brasiliano non ci dà informazioni sul fatto che si abiti nel nordest delle grandi proprietà terriere o nel sud, ricco e sviluppato, non ci dice nulla sulla classe sociale, sull'identità di genere, sul colore della pelle poiché l'identità è ibrida, anche se solitamente viene percepita come unificata e stabile.

La presenza di una logica dualistica estremamente marcata, il manicheismo di fondo, assunto come criterio per districarsi in una molteplicità identitaria estremamente variegata, prende corpo nello scontro fra culture differenti e nella divisione fra normalità e diversità.

La scuola, in questa realtà, è accusata di essere un luogo che favorisce la discriminazione. I docenti, inoltre, di fronte ai conflitti, mettono in atto strategie esclusivamente impiegate sulla punizione.

È poi la volta del Portogallo che, invece, viene studiato per comprendere le difficoltà legate al passaggio da una cultura nazionale, bianca e cattolica a una società interculturale, difficoltà che, del resto, è possibile riscontrare in diversi Paesi europei, fra cui l'Italia.

Nella quarta parte, si affronta il tema degli Stati-nazione in Europa, laddove una delle contraddizioni essenziali risiede proprio nell'incapacità di ripensare le vecchie strutture statuali in concomitanza con organizzazioni sovranazionali, come appunto l'Europa Unita.

Nell'ultima parte, si riflette sulla possibilità di formulare l'educazione alla cittadinanza attraverso un approccio per competenze e, inoltre, si afferma la necessità per una società di negoziare i propri valori, le proprie credenze, proprio per evitare di riproporre quella divisione fra normalità e diversità. La questione tocca anche la tematica della lotta che i soggetti operano per il proprio riconoscimento, una categoria quest'ultima che permette di abbracciare un insieme ampio e complesso di motivazioni che inducono alla lotta, evitando giustamente di ricondurre le cause del conflitto a fattori di natura esclusivamente economica.

Nelle conclusioni, infine, vengono sviluppate alcune considerazioni circa le possibilità che i sistemi scolastici nazionali possono mettere in campo per superare le difficoltà e i limiti dell'educazione alla cittadinanza, laddove è proprio la ridefinizione di quel concetto di cittadinanza e di nazione che deve agire da motore per un ripensamento complessivo sulle modalità di

⁶⁷⁰ Lenoir-Achdjian A., *La citoyenneté dans un contexte multiculturel: la diaspora arménienne au Québec*, cit., p. 75.

partecipazione alla vita sociale nei contesti democratici. Viene ripresa, a tale proposito, la dicotomia fra il quadro formativo americano e quello europeo. Il primo, espresso dalla cultura pragmatista e dal Dewey, pone particolare attenzione al ruolo che la formazione deve assumere per favorire l'inserimento sociale del soggetto. In quest'ottica, conta non soltanto l'istruzione, ma anche la dimensione educativa più strettamente collegata all'apprendimento valoriale. Nell'ambito del modello europeo, invece, che si sviluppa a partire dall'esperienza francese, conta maggiormente il sapere, l'istruzione che permette la realizzazione e il compimento della propria condizione di cittadino. Da un lato, dunque, il sistema educativo americano che ha mostrato, nel tempo, un certo asservimento alle esigenze del mercato e del sistema economico, sempre alimentando il mito del 'sogno americano'. Dall'altro, il sistema francese che ha fatto coincidere l'essere umano all'essere cittadino, caratterizzato soprattutto come lavoratore e soggetto politico. Attualmente, però, per far fronte ai nuovi bisogni formativi, in Europa, insieme alla tradizione che ha puntato sul sapere, si tenta di realizzare una valorizzazione delle competenze, tipica del sistema americano, attraverso il richiamo alla triade di 'sapere, saper fare, saper essere'.

Un punto, dunque, risiede certamente nel cercare strategie formative che possano servire a potenziare oltre al 'sapere', anche il 'saper fare' e il 'saper essere', per permettere che ogni uomo realizzi pienamente le proprie capacità.

Il volgere della formazione alla sfera delle competenze, però, non risolve l'antinomia apertasi nel contrasto fra cittadino e individuo e, il vero problema per un'educazione alla cittadinanza resta quello di andare al fondo della riflessione sull'agire politico. Infatti, cessato l'effetto dell'anestesia, che aveva sovrapposto individuo e cittadino, le nostre società hanno avvertito il disagio derivato dal crollo della cieca fiducia nel cosiddetto interesse generale e, dove prima abitava il cittadino, lavoratore e soggetto politico, si è insediato il consumatore, attratto non soltanto dalle merci ma anche dai loro simulacri. Pertanto, c'è bisogno di portare a compimento lo iato apertosi fra cittadino e individuo al fine di trovare nuove possibilità per realizzare il legame fra agire politico e sociale.

Più che mirare all'integrazione delle minoranze, l'educazione alla cittadinanza, nel nuovo millennio, richiede un'opera formativa capace di reintegrare i più piccoli frammenti delle nostre identità, quelli che rischiano di essere schiacciati da logiche massificanti e pervasive.

Maria Isa Carelli

S. Chistolini, *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'Università per insegnare nella scuola*, Edizioni Kappa, Roma 2008, pp. 312

Il volume *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero* di Sandra Chistolini, docente ordinario di Pedagogia generale all'Università Roma Tre e responsabile del Master di secondo livello in Pedagogia per la Persona, l'Organizzazione, la Società, presenta il corso di Pedagogia dell'Infanzia e della Preadolescenza, svolto nell'anno accademico 2006/2007 presso l'Università Roma Tre, ai fini della formazione degli insegnanti in servizio. Il corso, sviluppatosi mediante lezioni *on line* e in presenza per quanto concerne il laboratorio, ha preso avvio grazie al dibattito proposto agli insegnanti sui concetti di libertà e cittadinanza, concetti cardine di grande rilevanza sociale, avendo come contesto di riferimento l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

L'esperienza laboratoriale intrapresa dagli insegnanti si è basata principalmente sulla teoria del laboratorio di pedagogia, ampiamente descritta nel volume *Scienza e formazione* e, specificamente ripresa in questo studio mediante l'approccio interattivo multiplo (AIM) grazie al quale prevale una modalità di conduzione interattiva. Durante il laboratorio, inoltre, Sandra Chistolini si riferisce con più precisione al *Multiple Interaction Team Learning* (MILT), espressione da lei coniata per indicare il gruppo che apprende grazie ad interazioni multiple. «Il gruppo (*Team*), infatti, interagendo (*Interaction*) nel suo interno tramite impressioni, riflessioni definizioni e strumenti (*Multiple*), fornisce e produce, al contempo, apprendimento e conoscenza (*Learning*)». (Ivi, p. 196)

Gli obiettivi generali che sottendono tale esperienza sono riconducibili alla possibilità e volontà di educare al pensiero flessibile, valorizzare la creatività della persona ed incoraggiare il passaggio dall'idea astratta di cittadinanza e libertà al disegno progettuale.

Essere consapevoli dell'inesistenza di un unico ed universale modello del 'fare scuola' ha condotto le riflessioni presentate nel testo verso la ridefinizione di un personale modello che assume come guida tre fondamentali concetti pedagogici: la centralità della persona nei processi formativi, la valorizzazione della cultura di appartenenza e in costruzione ed, infine, l'estensione sociale dei fenomeni intersoggettivi.

Grazie a tali linee guida, il processo culturale all'origine del laboratorio, afferma Sandra Chistolini, ha cercato di porre in essere «[...] un atto di liberazione della persona dalle convinzioni paradossali che imprigionano la mente e non lasciano spazio alla creatività della persona e dei gruppi» (Ivi, p. 12), perché libertà e cittadinanza rispecchiano e modificano la vita sociale stessa.

Esplorare il campo della creatività umana, elemento al quale si è posta attenzione grazie al contesto di ricerca teorico-pratico focalizzato sulle dinamiche sinergiche che scaturiscono dalla composizione di un modello soggettivo ed uno culturale basati sull'esserci e partecipare, permette di identificare il soggetto come colui «[...] che pensa, vuole, agisce per il bene proprio e degli altri [cercando] di esprimersi e di comunicare come forma di affermazione della sua identità. Egli crea continuamente i mezzi, dalla parola

all'immagine, necessari a raggiungere l'altro e nel fare questo assegna significati, vecchi e nuovi, tanto allo strumento quanto alla relazione che stabilisce con le altre persone e con il mondo». (Ivi, p. 27)

Il modello che viene proposto, dunque, esamina la conoscenza pregressa come un insieme di significati interpretativi vissuti e comunicati mediante valori, simboli e norme, collocati in uno specifico contesto sociale, grazie al quale considerare i contributi e gli interventi degli insegnanti veri 'documenti umani' elaborati dal soggetto mediante esperienze personali e professionali.

I concetti di libertà e cittadinanza sono stati quindi indagati mediante la trasformazione del pensiero in immagine fotografica, ricercata nella realtà quotidiana, grazie alla quale intraprendere un processo personale e, nel medesimo tempo, condivisibile con l'altro, al fine di creare convivenze possibili e creative. L'immagine fotografica diviene strumento di connessione tra l'idea iniziale, ampiamente discussa nel gruppo dei corsisti, la quale si convoglia in contenuti espressi dal pensiero in nuove immagini della realtà codificabili grazie ad un originale prodotto finale. Un'immagine si può interpretare, può mostrare la vicinanza o la lontananza rispetto alla vita quotidiana dei concetti indagati, «in tutti i casi l'immagine, fotografica nel nostro caso, è il mezzo per rappresentare il nostro pensiero, per acquistare consapevolezza di quello che siamo e che vorremmo essere, per affermare la nostra appartenenza ad un contesto, ora gruppo ora società». (Ivi, p. 36)

La prima parte del volume, dal titolo *Una proposta per la formazione degli insegnanti in servizio*, a seguito dell'iniziale collocazione scientifica e metodologica dello studio effettuato, affronta la definizione dei concetti di libertà e cittadinanza che, secondo l'Autrice, non sono un diritto di sangue e di suolo, ma «la capacità di stabilire legami fondati su relazioni consapevoli, e va aggiunto soddisfacenti, tra le persone». (Ivi, p. 29) Entrambi i concetti valorizzano la dignità della persona, perché rappresentano il massimo di espansione della persona stessa, un'espansione che non svanisce, ma che si costruisce nella democrazia, nel diritto e nel dovere di ciascuno.

La descrizione concettuale, sviluppatasi durante la prima parte del volume, è ampliata da Sandra Chistolini grazie alla presentazione dell'analisi dei materiali prodotti durante il corso dagli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, intervallando apporti individuali o di gruppo a brevi digressioni riflessive, che permettono una rilettura completa ed integrata nel contesto laboratoriale delle esperienze vissute dai corsisti. La presentazione delle idee e delle riflessioni, suddivise nelle diverse tematiche trattate, è ulteriormente approfondita grazie ad una scheda, intitolata *I riferimenti teorici*, che risponde allo scopo di fornire materiale indicativo per ulteriori e personali approfondimenti bibliografici, permettendo e facilitando il passaggio dal pratico al teorico. Per rendere la ricerca teorica ancora più agevole, l'Autrice consiglia di porre una particolare attenzione all'*Antologia pedagogica* in tre volumi di M. Laeng, considerando tale testo di Pedagogia generale un supporto bibliografico fondamentale per gli insegnanti.

Grazie all'analisi dei testi, l'Autrice mette in evidenza che «la presenza dell'altro è certamente l'anello forte della riflessione della maggior parte dei/delle docenti. La mia libertà non si definisce se non in relazione al tu e al noi ed in tal modo costruisce la cittadinanza. Dallo stato di libertà cosciente, si

giunge progressivamente ad una cittadinanza che è riconoscimento sociale comunicato nel dialogo e nel confronto interpersonale». (Ivi, p. 64)

Nella seconda parte del volume, dal titolo *Agorà telematica e memoria dell'istante*, vengono proposti alcuni contributi redatti da tutor *on line*, tra i quali Francesco Paolo Calvaruso, Genesia Paesano o da collaboratori di laboratorio, tra i quali Patrizia Coletta, Narciso Di Giovannandrea, Vania Galizia e Roberta Pera.

La presenza del tutor *on line*, al quale è stato affidato il compito di supportare e collaborare anche apportando alla conversazione spunti bibliografici e riflessivi per chiarire i contenuti didattici e le esperienze vissute dai e con i corsisti, ha permesso di indirizzare le discussioni della *community* attraverso alcuni temi fondamentali, tra i quali la «responsabilità dello sguardo», la «pedagogia dell'esempio» ed il bullismo.

Nello straripante mondo dei mass-media l'individuo viene incessantemente esposto ad un'eccessiva ridondanza d'immagini che, per essere capite ed utilizzate responsabilmente, devono essere monitorate, valutate e nei casi più estremi deviate nel loro percorso permettendo la creazione di una cultura della comunicazione e, più precisamente, dell'immagine. L'uso sapiente dello strumento fotografico, proposto nel laboratorio di Pedagogia dell'Infanzia e della Preadolescenza, risulta quindi uno strumento essenziale per intraprendere un percorso di educazione responsabile allo sguardo e ad un uso formativo di essa, perché «[...] il potere di guardare si estrinseca nella possibilità del soggetto di attingere a ciò che ha già veduto e forse in parte compreso». (Ivi, p. 94)

Francesco Paolo Calvaruso ricorda in merito che « [...] il vedere umano è sguardo. Esso è il luogo dell'esperienza della luce e si spinge incontro all'altro sempre come ris-posta, mai come re-azione. Rispondere [...] è muoversi in direzione di ciò che viene, avanza». (Ivi, p. 94) La «pedagogia dell'esempio», tema introdotto da una corsista della scuola primaria, è qui intesa come testimonianza civile o «[...] in altri termini quel fare consapevole dell'insegnante che con ostinata perseveranza lavora su se stesso nel tentativo di forgiare la propria professionalità sul nudo desco della testimonianza, offrendosi come possibile modello. Il maestro è davvero tale solo se è in grado di ricordarsi in ogni istante trascorso in classe che ciascuna delle sue parole, ma ancor prima che la natura e la direzione di tutte le sue argomentazioni e scelte, i suoi stessi atteggiamenti verso gli allievi con cui interagisce, [aggiunge Francesco Paolo Calvaruso] incidono sul modo di percepire il peso dei valori che costui intende far conoscere e promuovere». (Ivi, p. 105)

La scuola, dunque, è un campo di pratica quotidiana nel quale formare dei buoni cittadini, concependo la cittadinanza come sentimento di appartenenza ad una città e più ampiamente ad una nazione, non cancellando dunque l'identità e le peculiarità individuali, ma avvicinando la persona/alunno al rispetto della diversità. «Un buon cittadino a scuola è un buon cittadino nel mondo, così come interagisce con i suoi compagni interagirà nei contesti sociali futuri in cui si troverà a vivere e lavorare». (Ivi, p. 106)

Il tema della libertà è stato, altresì, affrontato da alcuni corsisti ponendo in relazione la negazione della libertà, soprattutto nella forma del bullismo, e le disattenzioni al vissuto emotivo-affettivo degli alunni. Il fenomeno del bullismo,

noto ormai da diversi anni all'interno di vari ordini e gradi scolastici, viene qui trattato in merito alla negazione che esso comporta della libertà altrui e, soprattutto, della deriva del senso di cittadinanza. L'offerta formativa della scuola, caratterizzata da un movimento costante, deve poter quindi richiamare «[...] l'attenzione dei ragazzi sul loro valore di risorsa costruttiva e non distruttiva della società, sollecitando ad assumere un ruolo positivo nella realizzazione del domani; infondere in loro la convinzione dell'essere responsabili delle proprie scelte al di fuori di ogni convinzione del branco; ed il primo contesto in cui si deve realizzare lo sgretolamento del fenomeno del bullismo è proprio la scuola; questa infatti è la prima istituzione con cui ci confrontiamo». (Ivi, p. 120)

Il docente coinvolto nel processo educativo deve, dunque, saper promuovere nel discente il desiderio di apprendere facendo leva sulle grandi potenzialità insite in ogni persona ed infondendo in lui i grandi valori della moralità, del rispetto altrui, della solidarietà e della giustizia.

Nella terza ed ultima parte, intitolata *Apparato teorico-pratico*, Sandra Chistolini propone una parte dell'Unità di studio ed alcuni materiali didattici usati durante il corso di Pedagogia dell'Infanzia e della Preadolescenza, allegando nell'ultimo capitolo del volume le foto scattate dagli insegnanti-corsisti e analizzate nei capitoli precedenti.

La libertà della persona e l'educazione alla cittadinanza sono presentate quali condizioni fondamentali «[...] per la costruzione di una società democratica nella quale ogni persona possa disegnare uno spazio vitale insieme agli altri» (Ivi, p. 243), sperimentando il riconoscimento e l'apprezzamento reciproco, l'interazione e l'espressione della libertà stessa come guida all'educazione alla cittadinanza. Un ruolo fondamentale è dunque rivestito dalla persona stessa, che è «dominio, scelta, formazione, conquista di sé». (Ivi, p. 255) La persona e non l'individuo, specifica l'Autrice, cerca la comunione con il mondo e con la comunità, andando oltre ciò che concerne la sua personalità, perché il suo esistere è frutto della mediazione che esorta ad andare oltre se stessi donandosi alla comunità superiore. «Nel non essere se stessa, la persona ha la possibilità di risorgere proprio perché sovrasta ogni sua negazione». (Ivi, p. 258)

Il volume *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'Università per insegnare nella scuola*, presentando l'organizzazione teorico-pratica e le riflessioni sviluppate durante il corso dagli insegnanti-corsisti, offre un interessante punto di vista osservativo e metodologico che permette di rileggere ed indagare l'attualità dei concetti di libertà e cittadinanza. ponendo in rilievo l'importanza di condividere ed interagire con l'altro. L'altro nel ruolo di docente, di genitore e, soprattutto, di allievo. Educare al pensiero flessibile, alla creatività e alla condivisione pone le basi di una relazione costruttiva e libera da stereotipi, al fine di star bene con l'altro, riconoscendo in esso una risorsa per la propria esistenza. Partecipare alla vita sociale diviene, quindi, un atto di comunicazione e dialogo, che permette di costruire quotidianamente il sentimento dell'esserci e della convivenza civile.

Sonia Mangili

Andrea Potestio, Fabio Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione, La Scuola, Brescia 2011, pp. 191*

In che cosa consiste oggi l'educazione? È solo un desiderio pedagogico o il suo compito si identifica con la necessità vitale di ricevere e di dare cura? È legittimo desiderare un'educazione che non esaurisca i suoi intenti nella rigidità della descrizione ontica ma faccia appello alla primarietà ontologica? È ammissibile una scienza pedagogica che non cessi di porsi domande metafisiche? E ancora, la filosofia dell'educazione e della formazione è l'unica via percorribile dalla pedagogia che assimila sempre più spesso l'educazione stessa alla cura di sé? Queste sono solo alcune questioni poste dalla recente letteratura pedagogica, proponendo il tema della cura, nella sua declinazione filosofica, psicologica, sociologica o addirittura clinica, quale paradigma centrale del discorso sull'educazione. *Bisogno di cura, desiderio di educazione* di Andrea Potestio e Fabio Togni è un testo che lungi dall'iterare il modellamento della cura sulla specificità di altre discipline, intende interrogare alcune posizioni filosofiche che hanno proposto soluzioni più o meno condivise sulle questioni avanzate. Lo scopo degli autori non si limita però al mero esame di quelle che vengono considerate le interpretazioni più *trendy* del mondo delle idee sui temi della cura e del desiderio per l'educazione. Esercitando attivamente il foucaultiano 'pensiero del fuori', Potestio e Togni scandagliano le riflessioni di questi autori dall'interno e dall'esterno per 'decostruirle' e riassegnare all'educazione il suo oggetto specifico, senza deviazioni prese in prestito dal variegato mondo delle scienze umane.

All'interno di questo quadro teorico il saggio di Potestio, *Dalla cura all'educazione. Oltre la prospettiva esistenziale heideggeriana*, presenta un'accurata analisi delle posizioni pedagogiche che hanno recuperato il tema heideggeriano della cura con il dichiarato intento di sottrarlo al naturalismo immanente che gli è proprio. Come suggerisce il titolo del contributo, l'autore anticipa la difficoltà, riscontrata da tali approcci pedagogici, di realizzare il salto qualitativo dalla cura all'educazione a causa della 'gettatezza' e dell' 'essere per la morte' che sostengono la concezione esistenziale heideggeriana e impediscono di pensare la libertà e la responsabilità quali fattori indispensabili di tale transizione. Partendo dall'affermazione del primato ontologico della cura quale modalità esplicativa della natura relazionale del soggetto, l'autore esamina l'aver cura come modalità esistenziale del 'con-essere', inteso sia, in forma privativa, come sostituzione dell'altro sia come affermazione della libertà dell'altro. In entrambi i casi la relazione di cura si traduce nell'apertura verso un essere indifferenziato che l'individuo sperimenta attraverso l'esperienza solipsistica dell'angoscia e della vita inautentica. Tuttavia, osserva Potestio, la cura heideggeriana intesa come struttura ontologica che definisce l'umano garantendo la possibilità della relazionalità, si ferma ad una dimensione puramente descrittiva, omettendo l'aspetto pratico-esperienziale che le è propria. L'interpretazione heideggeriana della cura appare dunque sbilanciata dalla parte del bisogno, della contingenza, della sopravvivenza inautentica piuttosto che dalla tensione siderale che ha come fine la 'trans-formazione' della persona. Dal punto di vista pedagogico la cura, così com'è stata intesa da Heidegger, non costituisce un paradigma adeguato perché non contempla la

primaria dimensione pratica dell'agire educativo e non si affida pertanto alla pratica educativa della cura intesa come attenzione e preoccupazione di sé e dell'altro. La 'cura di sé', necessaria all'acquisizione della consapevolezza su di sé e preliminare alla cura degli altri non deve neanche essere intesa, come denuncia Foucault, alla stregua di un rifugio interiore capace di conferire bellezza all'esistenza individuale perché lontana dai dispositivi di potere esterni. Se essa intende affermare la propria peculiarità educativa, deve includere all'interno delle sue pratiche la gratuità del dono: «[...] l'etica del dono permette alla cura di trascendere i dispositivi, i limiti e le illusioni di sostituzione dell'altro e di possesso di sé, che pure le appartengono, per costruirsi come pratica realmente educativa». Se la cura è parte integrante della prassi educativa, com'è possibile affermare la specificità dell'educazione prescindendo da essa? Come si passa dalla cura all'educazione mantenendo la libertà e la responsabilità come punti fermi dell'agire educativo? I nodi problematici emersi trovano una prima risposta nella riflessione di Lévinas sull'alterità e sul riconoscimento della singolarità dell'altro, tematiche che consentono la costruzione di percorsi di cura educativa incentrati sul primato etico della relazione di alterità. L'appello a Lévinas, suggerisce Potestio, definisce la categoria pedagogica della cura ponendo nella responsabilità, nell'attenzione, nella preoccupazione e nel dono una vera e propria 'fenomenologia' dell'aver cura educativo, sottolineando la ricchezza di una categoria concettuale che non si limita ad essere descrittiva della realtà ma orienta le pratiche e assicura l'apertura all'altro.

Il contributo di Fabio Togni completa e valorizza l'affresco pedagogico tracciato sul dispositivo della cura, mostrando come fino a questo momento la ricerca si sia affidata da una parte al rigore teorico della filosofia, soprattutto quella contemporanea, per mutuare un proprio statuto epistemologico e dall'altra all'attività psicologica per saggiarne le sue applicazioni pratiche. Come suggerisce il titolo del suo saggio, *Bisogno di cura e desiderio in educazione*, l'autore esamina i due diversi approdi, filosofico e psicologico, alla prassi educativa per confluire tutte le suggestioni raggiunte in un'eidetica del desiderio che, da classico mediatore di mondi, chiarisca i termini del rapporto che sussiste tra il bisogno di aver cura ed essere curati e l'educazione. Partendo dalle analisi fenomenologiche di Edith Stein e dalla sua trattazione dell'empatia associata alla questione della *Bildung*, Togni analizza la 'pedagogia del discernimento', laddove il discernimento rappresenta il fine e lo strumento dell'educazione. Tuttavia, osserva l'autore, la proposta steineriana non chiarisce come l'empatia, relazione analogica basata sul riconoscimento reciproco che esclude la riduzione dell'altro a sé, possa coesistere con il discernimento, che invece si appella ad una purificazione personale messa in atto dall'educatore. In altri termini, se per la Stein il desiderio rappresenta l'elemento chiave dell'agire educativo, l'ambiguità del rapporto tra voler-poter educare e voler-poter essere educati pende dalla parte del 'dispositivo' dell'educazione, ridotta a mera istruzione. Diversissima è invece la posizione di Foucault che reinterpreta la socratica cura di sé, *epimeleia heautou*, in una prospettiva che sarà fortemente accolta dalle pedagogie della cura. Il problema del 'sé' e della sua relativa cura è il frutto di una riflessione teoretica che coinvolge la politica, nella misura in cui la cura di sé comporta il governo di sé e

degli altri e la formazione della persona, intesa come operazione pedagogica volta a dare forma al sé. Foucault parla di 'cura di sé' in un'accezione che rende operativa la massima delfica 'conosci te stesso' e cioè designa una pratica di libertà che, rivendicando il sé come nuova possibilità strategica, lo costituisce in quanto soggetto desiderante, rintracciando nella tematica della sessualità il luogo sensibile di tale cura in cui il momento teorico della conoscenza si adegua alla costituzione etica ed estetica dell'esistenza.

In un crescendo che procede da una genealogia della sessualità a un'ermeneutica del soggetto di desiderio per approdare, infine, ad un'estetica dell'esistenza come arte della vita, *teche tou biou*. Foucault mostra come l'educazione del desiderio, attraverso il prevalere del 'momento cartesiano' che assegna una preminenza alla conoscenza di sé rispetto alla cura, *epimeleia*, generi dei dispositivi di potere-sapere che modellano la cura di sé nella direzione della disciplina, correzione e controllo di un sé che deve essere contenuto. Sottratta la dimensione desiderante, la cura di sé intesa come pratica di libertà che connota la competenza del soggetto rispetto alla creazione della materia della propria esistenza, si trasforma in un dispositivo di codificazione del comportamento e dei desideri che esclude la 'salvezza' di una 'etica ascetica' fondata invece sulla capacità di amministrare, governare e controllare se stessi, raggiungendo una condizione di temperanza, equilibrio, armonia e contenimento. Di fronte a questo slittamento dell'educazione verso l'addestramento e l'istruzione, in quali termini la cura di sé può ancora rappresentare un riferimento virtuoso per la riflessione pedagogica?

Un ulteriore paradigma ricorrente nelle pedagogie della cura è legato al metodo decostruttivista di Derrida, utilizzato per approdare a «una dimensione positiva, un "punto zero" del soggetto utile all'azione educativa» e dirigere la riflessione pedagogica da una prospettiva logocentrica al pensiero della differenza radicale. Il tema della cura viene affrontato dall'etica derridiana dell'ospitalità intesa non come presa in carico del bisogno dell'altro ma come «riconoscimento dell'impossibile riducibilità ontologica dell'altro a me». Anche in questo caso, osserva l'autore, l'approccio decostruttivo alla prassi educativa risulta limitato e instabile perché il tentativo di superare il logocentrismo obnubila il cuore dell'educazione: il desiderio. Un ulteriore sviluppo del problema della cura proviene dalla lezione politico-sociologica di MacIntyre, secondo il quale essa si traduce in un esercizio della virtù fondata sulla giusta 'generosità comunitaria' e di Nussbaum che la interpreta come una questione di giustizia sociale a partire dalla visione della fragilità umana.

Il panorama psicologico e psicoanalitico consente a Togni di chiarire, nella seconda parte del suo saggio, le differenze che intercorrono tra bisogno e desiderio e scoprire come tutto ciò che viene taciuto da queste discipline sarà poi affermato con vigore dalla pedagogia. Dalla freudiana conflittualità interna del desiderio, i cui percorsi sono tracciati nella dimensione onirica e attinti direttamente dall'inconscio, alla dimensione relazionale e sociale del desiderio richiamata da Melanie Klein, alla trattazione del desiderio come crocevia tra la 'mancanza' e la 'cura di parola' di Lacan, l'autore dimostra come la psicoanalisi si serva della cura come nucleo concettuale atto a rispondere al bisogno generato dal desiderio. In questa direzione il desiderio va inteso come contrassegno della malattia del soggetto. L'agire educativo, invece, tenta di

chiarire l'irriducibilità del desiderio sul bisogno, affermando la peculiarità del soggetto desiderante capace di progettare e giudicare le proprie azioni. Si passa dunque dal 'desiderio in educazione' descritto nella prima parte del saggio di Togni, in cui i vari indirizzi pedagogici tentano di disciplinare, riducendolo a mero bisogno, il desiderio, al 'desiderio di educazione'. Passando in rassegna il pensiero di altri pensatori che si sono espressi sul tema del desiderio, l'autore individua il loro denominatore comune nell'impossibilità di ridurlo al soddisfacimento immediato di un impulso o di un bisogno che sopraggiunge in un determinato tempo nell'uomo e nella tensione dinamica in cui esso si traduce, ricordando l'eccedenza rispetto alla sua identificazione con gli oggetti. Già Agostino sosteneva la logica dell'*amor alias caritas*, ovvero la tendenza del desiderio considerata non secondo la dinamica della dissipazione e del consumo di sé ma improntata all'azione pratica volta al compimento di se stessi e alla felicità. «L'azione è quindi il vero luogo in cui è possibile realizzare educazione e poiché l'azione è strettamente connessa al motivo principe dell'agire, che è il desiderio come esperienza di precedenza del bene e di realizzazione del proprio bene, l'educazione non può prescindere dalla dinamica del desiderio». La presa in carico della fragilità e del bisogno dell'altro non esaurisce infatti il compito dell'educazione poiché non pone come fine l'azione dell'educando e non invoca il desiderio come forma integrale della persona umana che esercita il potere sui dispositivi e sulla realizzazione del proprio sé. L'apparente ossimoro generato dai valori cura/bisogno, desiderio/educazione sembra dunque tradursi piuttosto in una sineddoche in cui la coppia desiderio/educazione, che realizza interamente la persona, contiene la cura/bisogno, legati invece ad un aspetto specifico della natura umana.

Nell'introduzione *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, Giuseppe Bertagna, attraverso numerosi e significativi esempi, invita il lettore a riflettere sulla difficile partita che si gioca sul terreno della cura e dell'educazione. Il desiderio, che sostiene entrambi gli ambiti, potrebbe fungere da sintesi tra le due aree, esplicitando una ricchezza pedagogica che ingloba la ricerca di pienezza del bisogno ed eccede la rivendicazione del primato pratico della cura, intesa come mero accudimento e addestramento. In altri termini, secondo Bertagna, è necessario criticare la ragione pedagogica per individuarne i limiti e le possibilità di azione: occorre comprendere che la educazione e la formazione non si esauriscono nella cura di sé ma si rivolgono piuttosto al 'desiderio', ovvero alla tensione verso ciò che trascende il senso empirico. «Più che il rimanere nell'orizzontale (nell'immanente), il sentire l'inadeguatezza di questa condizione e il cercare di superarla, andando oltre essa, mirando a quanto trascende ciò che si è fatto, come si è e dove si è per diventare ciò che si dovrebbe essere, volendo essere diversi da come si è proprio perché sarebbe qui, in quest'essere diversi da chi si è, che si sarebbe se stessi».

Roberta Sofi

B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci editore, Roma 2011, pp. 208

Il volume *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro* di Bruno Rossi, docente di Pedagogia generale e di Pedagogia delle organizzazioni presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Arezzo dell'Università degli Studi di Siena, affronta le profonde e repentine trasformazioni che stanno investendo la totalità dei sistemi economico-sociali, compromettenti in alcuni casi la forza competitiva di aziende e distretti industriali, ponendo come possibile arma vincente per il futuro aziendale «la capacità di far fronte in maniera tempestiva ai cambiamenti e la diffusione di una cultura dell'innovazione». (Ivi, p. 109)

Oggi, infatti, «[...] cambiare, innovare servizi e processi organizzativi e decisionali, favorire processi di maturazione, governare le trasformazioni, essere capaci di adattamento rappresentano gli impegni continui che devono essere svolti da ogni impresa che intenda essere al passo con i tempi e concorrere con successo». (Ivi, p. 109)

La centralità della tematica del lavoro, dei suoi contenuti e delle sue prassi, sviluppata lungo l'intera trattazione, prende corpo grazie alla rilevanza che assume la valorizzazione, la cura e lo sviluppo del capitale umano, divenuto fondamentale compito organizzativo, grazie soprattutto alla presa in carico di un 'vertice di osservazione pedagogico' che permette lo sviluppo di pratiche organizzative definibili 'umanistiche'. Il riconoscimento sociale e la rilevanza scientifica accreditate alla pedagogia, sottolinea Rossi, dipendono soprattutto dalla « [...] volontà del discorso pedagogico di interessarsi al lavoro e dalla sua capacità di accreditarlo e discuterlo come singolare esperienza formativa, come evento produttore di quotidiana attività educativa. A suo giudizio, studiare le pratiche lavorative e il loro contesto e disegnare un nuovo umanesimo organizzativo giova ad accreditare la pedagogia come sapere credibile, affidabile, utile, fruibile». (Ivi, p. 23)

Nella società della conoscenza e dell'economia dell'intangibile, il sapere, la competenza, la formazione, l'apprendimento e, soprattutto, la cultura dell'apprendimento tendono a divenire per le aziende componenti caratterizzanti il differenziale competitivo per eccellenza. Il loro futuro è, infatti, strettamente correlato agli esiti delle azioni dell'*education* e dei processi di apprendimento intrapresi. Lo stretto rapporto che intercorre tra formazione e avanzamento economico, tra sviluppo della professionalità e processi di competitività, tra coltivazione delle competenze e livelli di prestazione innovativi ed eccellenti richiede, quindi, «[...] apprendimento e autoapprendimento continuo ai fini del guadagno di saperi professionali e sociali, i quali vengono a rappresentare il presupposto principale del vantaggio concorrenziale». (Ivi, p. 9)

La formazione ed il lavoro sono così inestricabilmente intrecciati in quanto è sul posto di lavoro che la persona impara ad imparare sviluppando processi di apprendimento e originando nuove possibilità per le competenze, generandole e ri-generandole: «L'*education* accompagna il lavoro, è incorporata nel lavoro». (Ivi, p. 168)

Bruno Rossi, in merito allo sviluppo organizzativo e professionale, ritiene altresì opportuno l'affermarsi di un modello pedagogico fondato sul

riconoscimento del valore della persona, posta al centro delle prerogative aziendali, delle sue aspirazioni e della sua professionalità, stimolando il cambiamento e la reinvenzione del sé e dell'organizzazione stessa, generando nel contempo ulteriore domanda di formazione e apprendimento. Nell'organizzazione, specificamente vista come *learning organization*, diviene dunque sempre più necessario creare comunità di apprendimento, nelle quali « [...] e grazie alle quali si produce innovazione, valore e vantaggio. Al riguardo, c'è bisogno di una strategia organizzativa intesa a favorire idonee politiche di sviluppo delle risorse umane (*human resource management*), al cui interno le politiche formative svolgono una funzione preminente. Occorre anche creare una partnership tra datore di lavoro e soggetti lavorativi fondata su un contratto psicologico che li impegni a fare pratica di responsabilità condivisa nei riguardi dell'apprendimento e della formazione». (Ivi, pp. 10-11)

La centralizzazione, la valorizzazione e lo sviluppo del capitale antropologico, avvaloranti la totalità della persona e la sua permanente evolutività, permettono la creazione di una cultura pedagogica del lavoro e per il lavoro, inseguendo l'obiettivo di «[...] accompagnare i soggetti nella umanizzante impresa dell'imparare a pensare, a sentire, a convivere, a decidere, a volersi sempre più e sempre meglio, a farsi sempre più e sempre meglio, a sostenerli nel loro itinerario maturativo sempre incompiuto, a rispondere in maniera equilibrata al non facile compito dell'integrazione degli interessi e degli scopi personali con le esigenze mutevoli dell'organizzazione». (Ivi, p. 13)

In altri termini, l'organizzazione deve porre le basi per custodire e promuovere la singolarità, la ricchezza e le risorse, insegnando al lavoratore ad abitare l'organizzazione in modo motivato e partecipato, attuativo e generativo, ludico e soddisfacente, apprezzando e valorizzando processi di *self-empowerment*.

Rossi tiene, comunque, a precisare che «[...] alla considerazione del capitale umano e dell'innovazione come fattori basilari per il vantaggio concorrenziale durevole non seguono spesso relative politiche nel settore della formazione continua, non sono attuati adeguati investimenti (di denaro, di tempo, di strutture) e iniziative. Soprattutto a livello delle piccole organizzazioni, anche a causa dell'assenza di una cultura d'impresa e di una consistente resistenza a investire in una cultura delle competenze, a tutt'oggi si punta a investire nelle risorse materiali piuttosto che nelle persone, si esprime più attenzione all'hardware dell'azione organizzativa (spazi, macchinari, impianti, dimensioni, capitali finanziari, strutture, tecnologie, quote di mercato) che al software (persone, cultura, climi, conoscenze, competenze, processi, regole, relazioni, stili direzionali, capacità di apprendimento, reti di comunicazioni, marchi, brevetti)». (Ivi, p. 22)

Il volume *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, a seguito dell'introduzione intitolata *La Pedagogia, un sapere per la persona-al-lavoro*, si sviluppa mediante tre macro capitoli, strettamente interconnessi tra loro, nei quali Rossi avvalorata le tesi da lui esposte grazie anche al contributo di numerosi autori tra i quali, solo per citarne alcuni, C. Argyris, G. Bonazzi, F. Fraccaroli, H. Gardner, M. S. Knowles, A. Luciano, D. A. Schön, K. E. Weick e molti altri.

Nel primo capitolo, intitolato *Il lavoro. L'organizzazione umanistica*, l'Autore affronta la realtà lavorativa odierna, caratterizzata dalla complessità e dall'incertezza del posto di lavoro ormai divenuto un lavoro 'fluido', precario e polivalente ponendo rilievo alle transizioni identitarie e biografiche affrontate dal lavoratore, che viene sollecitato a far proprio il principio del *lifelong learning*. Durante l'intero itinerario della vita lavorativa, infatti, al soggetto sono richieste vere e proprie transizioni lavorative, le quali «[...] cambiano il ritratto che il soggetto ha di sé e della propria professionalità, implicando la ridiscussione e la rinegoziazione di personali valori, progetti, interessi, bisogni, aspettative, comportando la ridefinizione delle competenze e dei desideri, chiedono un'interpretazione critica delle proprie esperienze di carriera, domandano riflessioni e interrogativi sulle proprie capacità e realizzazioni, sulle proprie credenze e abitudini, sulle opportunità che si producono e sulle prospettive che si presentano». (Ivi, p. 26)

Per tale motivo, precisa Rossi, all'interno delle organizzazioni si evince sempre più la necessità di «[...] rendere le persone abitanti di uno spazio (più) umano dove trovare aspetti di significato per la propria vita, di un luogo contrassegnato da relazioni umane originali, costruttive, appassionate, affettivamente dense, conviviali, premianti» (Ivi, p. 64), soprattutto perché accresce la consapevolezza che un vissuto emozionale positivo incide favorevolmente sullo sviluppo della personalità, delle capacità, della motivazione lavorativa e di apprendimento e della creatività, avvalorando altresì la singolarità di ogni persona e configurando il luogo di lavoro come possibile «spazio di autodeterminazione».

Al management, dunque, viene costantemente richiesto l'abbandono di logiche sottese da postulati taylor-fordisti e/o della burocrazia weberiana al fine di orientarsi verso differenti modelli e prassi produttori di una nuova cultura organizzativa soggetta a crescita, incentrata «[...] sui valori (facilitanti l'apprendimento) della crescita, dell'apertura, della motivazione intrinseca, dell'iniziativa, della responsabilità, dell'*empowerment* e del *self-empowerment*. Tale cultura è governata da un modello partecipativo e non gerarchico, cooperativo e non autoritario, capace di alimentare il consenso e la responsabilizzazione, l'imprenditorialità delle persone, l'innovazione continua e la disposizione al cambiamento». (Ivi, p.79)

Le argomentazioni fino ad ora trattate vengono ulteriormente approfondite e arricchite nel secondo capitolo, dal titolo *L'apprendimento. L'organizzazione learning*, ad apertura del quale Rossi riporta le parole di Raffaello Vignani, tratte dal testo *Eppur si muove. Innovazione e piccola impresa*, ricordando che: «[...] senza educazione non si dà innovazione. Essa non si può spiegare, infatti, con la sola tecnologia, in quanto essa stessa è un prodotto di quella tensione dinamica che spinge incessantemente l'uomo verso un oltre. Né si può spiegare in termini sociologici, dimenticando che l'uomo è più grande delle condizioni in cui si trova e delle circostanze in cui è inevitabilmente immerso». (R. Vignani, *Eppur si muove. Innovazione e piccola impresa*, Guerini e Associati, Milano 2006, p. 105).

L'apprendimento permanente diviene, dunque, fattore strategico e fondamentale al fine di innovare e migliorare continuamente la qualità e la creatività soggettiva; pertanto, la formazione va a costituire uno dei fattori

chiave della ricchezza e del successo aziendale proprio perché «[...] formarsi è dare nuova forma all'organizzazione, è contribuire alla realizzazione di una nuova organizzazione. Lavorare su di sé e per sé è lavorare anche per lo sviluppo organizzativo. In questo senso, la formazione continua può configurarsi come attività generatrice di possibili relazioni virtuose fra soggetto e organizzazione, di legami evolutivi tra processi di apprendimento personale e processi di apprendimento organizzativo». (Ivi, p. 99)

L'evoluzione organizzativa, sottolinea Rossi, deve essere considerata come «[...] il risultato di un processo presieduto dalla logica della scoperta, della sperimentazione e dell'innovazione». (Ivi, p. 99), perché l'elevato potere competitivo aziendale è strettamente relazionato alla volontà e alla capacità continua di apprendere/disapprendere/riapprendere del singolo e dell'impresa. La persona diviene, quindi, il cardine principale di tale processo in quanto, come sottolinea Munari, «[...] apprendere è sempre intraprendere, sempre in prima persona anche se in relazione con altri, sempre con il coraggio di assumersi personalmente tutte le responsabilità, tutti i rischi e tutte le gioie di questa affascinante ed epica impresa». (A. Munari, *Il senso dell'autoapprendimento*, in «Adulità», n. 20, 2004, pp. 39- 42)

Il *management* d'impresa, se realmente finalizzato alla formazione continua e al *lifelong learning*, aggiunge l'Autore nel terzo ed ultimo capitolo, intitolato *La formazione. L'organizzazione pedagogica*, non deve mai dimenticare che «[...] la formazione comincia innanzitutto nell'attività quotidiana dell'impresa». (P. Minguzzi, *Gestione della conoscenza e nuovi paradigmi formativi: i risultati di un'indagine*, in P. Bertagni, M. La Rosa, F. Salvetti (a c. di), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 184-185). Infatti, il formatore deve prendere le distanze da una concezione manualistica della formazione per condurre lo sguardo verso contenuti e saperi acquisibili soprattutto in funzione della personalità del soggetto lavoratore e delle molteplici e flessibili competenze che accompagnano le complesse professionalità. Oggi la professionalità «[...] non è più composta solo da competenze tecniche e da abilità pratiche, ma con queste dimensioni di base si intrecciano la comprensione dei vincoli organizzativi, la valutazione delle conseguenze delle proprie azioni, la comprensione degli obiettivi dell'organizzazione, la capacità di cooperare con gli altri, la gestione non ansiosa del cambiamento e dell'indeterminatezza dei ruoli». (G. Moro, *La formazione nelle società post-industriali. Modelli e criteri di valutazione*, Carocci, Roma 2003, p. 65)

È importante, inoltre, sottolineare che la formazione non è sempre in grado di garantire l'ottenimento di risultati positivi e l'assolvimento delle aspettative iniziali, perché essa si declina soprattutto nella dimensione della possibilità e della libertà e non in quella della certezza e del determinismo. «Il sapere dell'agire, il sapere dello stare e del produrre, il sapere orientato all'azione, il sapere generativo e alimentativo delle buone pratiche professionali non è completamente originabile da teorie e conoscenze separate dall'esperienza, non è pensabile indipendentemente dal soggetto e dal contesto. Il sapere pratico non è apprendibile preliminarmente all'azione». (Ivi, p. 69)

A conclusione dell'interessante svolgimento delle tematiche trattate, si evince la possibilità di configurare «L'organizzazione [...] come uno degli ambienti "esemplari" dell'ulteriore incremento della soggettività [e, nel medesimo tempo anche] la vita aziendale può rappresentare un luogo educativo "emblematico", dove la persona durante la sua avventura professionale sperimenta la possibilità di ulteriore apprendimento e sviluppo, prende consapevolezza dell'intrinseco potere di trasformarsi e evolvere continuamente, si impegna a dare forma al sé e al proprio futuro» (Ivi, p. 18), generando ricerca creativa grazie con la quale superare i limiti prodotti dalla razionalità tecnica e dal buon senso.

Il soggetto, mediante l'azione formativa, può divenire quindi un 'pratico riflessivo' che pensa all'esperienza e, altresì, un 'pratico ricercatore', che produce sapere dalla rilettura dell'esperienza svolta, ponendo come possibile opportunità la trasformazione dei modelli operativi e delle pratiche lavorative adottate dall'organizzazione stessa.

Sonia Mangili

Cosimo Laneve, *Manuale di Didattica. Il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 438.

In un'epoca di grande sviluppo del sapere didattico, Laneve afferma l'urgenza di «produrre conoscenza scientifica dalle pratiche d'insegnamento (e della formazione) e far avanzare altresì la riflessione teorica sulla didattica» (p. 10). Il concetto di Didattica, infatti, occupa un ruolo di prim'ordine nel dibattito culturale e pedagogico, allontanandosi, però, dal significato specifico di «ambito del sapere scientifico che studia, teorizza e formalizza l'insegnamento-apprendimento» (p. 8) e sfociando ad indicare genericamente «tutte quelle pratiche di trasmissione culturale diffuse nella società del nuovo millennio» (p. 5). Nell'esplicito intento dell'autore, il manuale si presenta come un «compendio di nozioni fondamentali, di informazioni e di istruzioni relative a un sapere, a una serie di attività, a una professione, con un'attenzione al passato che va superato in vista dell'avanzamento della conoscenza» (p. 8).

La trattazione si articola in quattro capitoli: alla riflessione intorno al termine e al concetto di Didattica seguono l'analisi dell'oggetto della Didattica stessa (l'insegnamento), del suo campo di estensione e dei percorsi di ricerca. Affinché la Didattica venga considerata una scienza autonoma a pieno titolo, con un proprio statuto epistemologico, è necessario, spiega Laneve, frenare «la tendenza, non poco diffusa, nella cultura occidentale a concepire la Didattica come mero 'sapere pratico', o addirittura applicativo, che segue l'onda lunga di riflessioni teoriche maturate in altri contesti scientifici» (p. 17). Nel tentativo di delineare i tratti teorici fondamentali della Didattica e di ricostruirne l'epistemologia, l'autore indaga innanzitutto il rapporto tra Didattica e saperi disciplinari, legame spesso letto in termini di subordinazione della prima ai secondi. Riconosciuta l'innegabile necessità della conoscenza del *quid* da insegnare, dei contenuti disciplinari, si evidenziano, però, i limiti di un insegnamento concentrato sulla disciplina, che guarda alla mente dell'allievo come ad una *tabula rasa*, una passiva banca dati. La Didattica, al contrario, mira ad attivare il sapere, a dinamizzarlo «si preoccupa di offrire, attraverso ciascuna materia di studio, un contributo allo sviluppo dell'umano» (p. 27).

Un'ulteriore difficoltà nella definizione del campo proprio della Didattica come scienza autonoma si riscontra nella diffusa opinione che essa sia unicamente frutto dell'azione in situazione, figlia della simultaneità, dei fattori contingenti, mera pratica orfana di un background teorico. A tal proposito, Laneve annovera la Didattica tra i saperi professionali, dove per *professione* s'intende «non soltanto la padronanza della messa in pratica di attività appropriate, ma anche la capacità di collegarsi a un *corpus* di riferimenti teorici di una disciplina da cui derivano le basi per lo svolgimento del lavoro e che, al tempo stesso, si contribuisce ad arricchire attraverso la realizzazione del lavoro e la riflessione su di esso» (p. 32). Il sapere del professionista, seppur ancorato a nozioni teoriche, non è mai totalmente formalizzabile in quanto costruito nella complessità dell'azione, costantemente affinato dalla riflessione nella pratica, combinazione di riferimenti teorici espliciti e di conoscenze tacite, queste ultime intese come quel bagaglio di saperi nascosti, nati dall'esperienza personale, che si innescano nell'agire professionale. La conoscenza tacita (con la sua

chiara valenza soggettiva), la riflessione che il professionista elabora durante l'azione sulla base del proprio bagaglio esperienziale e alla luce dei fattori contestuali contingenti, sono difficilmente comprensibili ad un osservatore esterno poiché sfuggono alla formale e rigida categorizzazione propria del sapere scientifico tradizionale. La soluzione, spiega l'autore, consiste in una «visione dialettica della relazione fra *teoria* e *pratica*» (p. 39).

Il riconoscimento dello statuto scientifico della Didattica, ammonisce Laneve, non deve, però, implicare uno scollamento dalla riflessione pedagogica. L'oggetto di studio della Didattica, l'insegnamento, è innanzitutto uno «storico avvenimento interpersonale» (p. 49) il cui fine, l'apprendimento, non dipende unicamente dall'adeguatezza dei metodi e degli strumenti utilizzati, dalla precisione e dal rigore del docente nella costruzione delle condizioni dell'insegnamento: esso è, invece, intimamente connesso al libero consenso del destinatario, alla «libertà della persona dello studente» (p. 45). Prima di procedere alla definizione di tecniche d'insegnamento, quindi, «occorre avere chiare le ragioni di tale istruire, riflettere sull'*educabilità dell'uomo*» (p. 47): la teoria pedagogica offre «*contenuto di senso* al processo didattico stesso» (p. 47), evidenzia come l'educazione acquisti valore solo «in riferimento alla persona che si educa» (p. 52) e si concretizzi nella presa di coscienza del proprio io e nella padronanza di sé. È nel discorso pedagogico, quindi, concentrato sul senso della persona, orientativo per l'azione, che ogni proposta didattica trova giustificazione.

Il secondo capitolo è dedicato all'oggetto di studio del sapere didattico: l'insegnamento, finalizzato all'individuazione e creazione di «criteri e condizioni che garantiscano il verificarsi dell'apprendimento» (p. 67). Laneve indaga alcuni tratti caratterizzanti l'insegnamento, prendendo le mosse dall'analisi della comunicazione (verbale e non). In didattica, spiega l'autore, questa mira ad affinare le capacità linguistiche dello studente, consolidare le sue conoscenze, spingerlo a riflettere sulle esperienze, spronarlo ad assumere un atteggiamento di apertura all'apprendimento. La comunicazione in ambito didattico non va, perciò, ridotta alla semplice trasmissione di conoscenze, di nozioni, come se il destinatario (lo studente) fosse un mero recettore, una banca dati in cui inserire 'record' preconfezionati. Al contrario, precisa l'autore, per promuovere nella persona un reale apprendimento, è necessaria l'attivazione delle sue potenzialità: «l'insegnamento, correttamente inteso, tende a favorire il passaggio da uno stato di pura ricezione e di passività in uno stato in cui è il soggetto stesso a prendere l'iniziativa» (p. 70). L'obiettivo, precisa Laneve, è, dunque, l'acquisizione di un sapere come sistema coerente e al contempo dinamico, aperto a costanti integrazioni, ricco di spunti per revisioni personali e originali.

L'autore riflette, inoltre, sulla contestualizzazione dell'insegnamento, sulla sua dipendenza dalle circostanze contingenti nelle quali ha luogo (tale da valergli l'appellativo di 'pratica situata') e sulla sua capacità di «incidere in *profondità*» (p. 81) (Laneve parla di 'processo carsico') al fine di promuovere, anche a costo di una paziente attesa, «la vera crescita umana della persona» (p. 82).

L'indagine prosegue con una sintesi dei principali modelli d'insegnamento del '900; si evidenzia, a partire dagli anni '80, l'accettazione della 'sfida della

complessità', del confronto, cioè, con una realtà in costante e rapido mutamento, di fronte alla quale ogni modello formativo 'tradizionale', lineare, teorico, appare inadeguato. Si afferma, così, il problema dell'«apprendere, e il continuare-ad-apprendere» e si rafforza la «polarità personale» (p. 95), la centralità del soggetto nell'evento educativo-didattico. Sul piano della teorizzazione e della ricerca didattica si assiste, dunque, ad un'inversione di tendenza e all'elaborazione di proposte innovative quali il cooperative learning, l'insegnamento tutoriale, multimediale, l'e-learning. Di particolare interesse, sono, infine, l'insegnamento orientativo e inclusivo.

Ampio spazio è in seguito dedicato ai principi dell'insegnare che, intrecciati tra loro, permettono di «allestire [...] tutte quelle opportunità in grado di innescare, nello studente, dinamiche di apprendimento» (p. 151). L'insegnamento non può prescindere da: motivazione, significatività, perspicuità, tempestività, saper attendere, clinicità, pluralità dei modi, progettualità, gradualità, flessibilità, efficacia, esercizio, continuità, valutazione.

Anche gli attori del processo di insegnamento-apprendimento, l'insegnante e lo studente, meritano un'analisi approfondita. Laneve si concentra sulla professionalità dell'insegnante, costruita nell'esperienza, legata al contesto, finalizzata alla risoluzione di problematiche contingenti e volta a stabilire «schemi operativi flessibili» (p. 153), adattabili a svariate situazioni. L'insegnante si configura, così, come un «pratico-riflessivo» (p. 163) che, trovandosi di fronte a situazioni complesse, svolge un'attività di 'bricolage', utilizza, cioè, tutti gli strumenti e le conoscenze di cui dispone per rispondere in modo coerente, prudente, responsabile e inedito alle esigenze situazionali. L'«identikit» proposto da Laneve delinea un insegnante capace di combinare conoscenze teoriche (disciplinari ma anche psicologiche, sociologiche e pedagogiche) e conoscenze pratiche, ma soprattutto un uomo autentico. Il docente può definirsi *maestro* quando, esprimendo se stesso, riesce maieuticamente a svelare l'autenticità e l'umanità dell'altro. Perché l'apprendimento abbia realmente luogo, è fondamentale che il docente si concentri sullo studente, inneschi in lui un'adeguata motivazione, sia consapevole della sua *readiness*, ovvero della sua maturazione bio-psicologica, dell'esperienza cognitiva e socio-affettiva maturata, e del quadro socio-culturale in cui è inserito. Senza celare la fatica del percorso intrapreso, egli dovrà promuovere nel discente apprendimento cognitivo, abilitativo e valoriale, ma anche risvegliare il piacere di imparare, «accendere la *cultura della curiosità epistemica*» (p. 186) e soprattutto aiutare l'allievo a «diventare *metacognitivo*: a essere, cioè, consapevole non solo della materia che sta studiando ma anche del suo stesso modo di procedere nell'apprendere e nel pensare» (p. 187).

Il processo di insegnamento-apprendimento, continua Laneve, avviene principalmente nell'aula, postazione privilegiata per una lettura analitica della realtà e palestra di socializzazione. La classe si presenta come una 'comunità di apprendimento', con una rete di relazioni interpersonali tra i membri. In tale prospettiva è interessante lo studio del rapporto insegnante-studente che, a parere di chi scrive, va urgentemente recuperato come «accettazione della diversità di ciascuno nella prospettiva della personalizzazione di entrambi» (p. 219). Il laboratorio, invece, è adibito all'apprendimento del *saper-fare*, luogo in cui si concretizza la dialettica azione-pensiero. Il tema della didattica

laboratoriale si iscrive nel più ampio dibattito, sostenuto dallo stesso autore, circa la necessità di un rinnovamento della scuola in linea con le esigenze del mondo del lavoro e della realtà economica e culturale attuale. La riflessione oltrepassa i confini dell'aula e del laboratorio posandosi sulla questione della reciprocità tra la cultura scolastica e quella territoriale, auspicando, in tal senso, un ripensamento dei curricoli.

Il terzo capitolo si occupa del campo su cui si estende il sapere didattico: l'autore evidenzia innanzitutto il passaggio ad un sistema formativo 'policentrico' (e non più 'scuolacentrico') in cui il processo dell'insegnamento-apprendimento è prospettato come educazione permanente, *lifelong*, individuando comunque nella scuola «un forte agente di riavvaloramento della *soggettività personale*» (p. 255), una risorsa, quindi, che mantiene inalterato il primato nella «formazione di alto profilo» (p. 261).

Ampio spazio è dedicato all'extrascolastico per il quale Laneve auspica «un inventario ragionato delle iniziative» (p. 263). Il capitolo si chiude con uno sguardo all' 'accordo sinergico', alla collaborazione tra scuola ed extrascuola, particolarmente utile, nell'attuale panorama di disagio e crisi della scuola, per l'incremento della motivazione, lo stimolo all'iniziativa personale, l'offerta di percorsi e strumenti fluidi e molteplici.

Nell'epoca dei 'nativi digitali' e della diffusione capillare delle nuove tecnologie, sostiene l'autore, il cambiamento della scuola italiana passa per un'elevazione della «qualità dei saperi [...] riflessione critica che significa capacità di leggere i nessi interdisciplinari [...] quelli extradisciplinari, le connessioni sociali, le implicazioni ideologiche» (p. 330), la valorizzazione del merito, la promozione di «una cultura del sapere pratico» (p. 333), l'attenzione alla pluralità delle *formae mentis* e dei «vissuti emozionali» (p. 336).

L'ultimo capitolo si occupa della ricerca didattica che, secondo le linee più moderne, è giunta a modalità osservative e descrittive dell'insegnamento-apprendimento in situazione, accordando, così, alla ricerca empirica un ruolo centrale. Accanto all'utilizzo dei ben noti metodi quantitativi e qualitativi, l'autore evidenzia il valore e l'esigenza di un' «*analisi delle pratiche educative*» (p. 350) che assumono valore conoscitivo: si assiste ad una trasformazione della concezione di Didattica, non più considerata «come mero discorso teorico da cui derivano le applicazioni operative, quanto piuttosto come un sapere che si costruisce anche, o soprattutto, mediante l'analisi-riflessione delle pratiche e dei processi educativi» (p. 390). Di grande portata innovativa è anche il coinvolgimento, nella ricerca didattica più matura, degli insegnanti, assurti al ruolo di collaboratori nell'elaborazione della teoria dell'insegnamento (e non più semplici destinatari).

Infine, Laneve propone la costituzione di «archivi delle pratiche educative», raccolte degli interventi didattici elaborati nel tempo, fonte preziosa non solo per la ricerca didattica ma anche per gli insegnanti che potranno attingervi idee per la programmazione di nuovi interventi e tematiche per la discussione e il confronto.

Alice Scolari

SCHEDE DI LETTURA

K. Williams, H. Hinge, B. Liljefors Persson, *Religion and Citizenship Education in Europe*, Cice, London 2008, pp. 52

Kevin Williams, Helle Hinge e Bodil Liljefors Persson sottolineano il ruolo di strategica importanza dell'educazione al pensiero interculturale in una scuola impegnata nella promozione di forme partecipative di cittadinanza.

La conoscenza delle diversità culturali, in una società realmente democratica, tesa a garantire la solidarietà sociale, può rappresentare lo strumento privilegiato per realizzare un autentico e fecondo dialogo interculturale.

Recentemente l'Unione europea ha ribadito il ruolo fondamentale che la scuola può assumere all'interno di questo complesso scenario: essa può favorire lo sviluppo di un pensiero critico e creativo, aperto all'incontro con la molteplicità delle differenze.

Gli Autori esaminano, in particolare, la differenza religiosa quale importante occasione di arricchimento per una autentica e completa educazione alla cittadinanza nei contesti scolastici.

Il documento si divide in tre parti. La prima parte, *Religione, cittadinanza ed identità*, si apre con la seguente riflessione: la religione è una componente ineliminabile non solo delle culture umane ma anche delle identità individuali; queste ultime sono intese dagli Autori quali costruzioni narrative complesse, plurali e sensibili ai contesti. In Europa, nel corso della storia, la dimensione religiosa della cittadinanza non è sempre stata riconosciuta e tutelata; il richiamo degli Autori al rispetto nei confronti delle convinzioni religiose e non religiose del mondo si inserisce in quel discorso più ampio che comprende il riconoscimento della libertà di pensiero e di coscienza su cui si fonda anche l'articolo 9 della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

Nella seconda parte, *Il recupero delle radici religiose dell'educazione alla cittadinanza*, gli Autori individuano tre ragioni che testimoniano l'apertura dell'Unione Europea alla dimensione religiosa dell'educazione alla cittadinanza. La prima risiede nella seguente consapevolezza: la religione è un fenomeno culturale e, come tale, si trasforma non solo in relazione ai cambiamenti sociali ma anche in rapporto alle concrete possibilità di confronto e di dialogo tra persone di differente tradizione religiosa. La seconda guarda alla religione come fonte di valori civili positivi. Nel 2005, la raccomandazione 1720 del Consiglio d'Europa sottolinea un concetto molto importante: la religione non è 'incompatibile' con la democrazia, entrambe possono essere valide alleate nel conseguimento del bene comune. I principi morali ed i valori delle grandi religioni, infatti, sono alla base del sistema di valori delle nostre società e, proprio per questo, possono rappresentare un importante punto di contatto tra credenti e non credenti all'interno di una nuova visione di cittadinanza, cosciente e responsabile. La terza, infine, considera il ruolo importante della religione in una società caratterizzata dalle diversità: nello specifico, l'educazione religiosa rappresenta lo strumento fondamentale per vivere in un mondo ricco di differenze, nel pieno rispetto dei diritti umani.

La terza parte, *La sfida in classe*, contiene alcuni suggerimenti pratici per l'insegnamento della religione nei contesti scolastici nell'ottica della promozione dei valori della cittadinanza democratica e del rispetto delle diversità.

L'educazione alla cittadinanza, dunque, non può prescindere dallo studio delle religioni: a scuola i futuri cittadini possono acquisire gli strumenti necessari per comprendere i fenomeni religiosi nei loro aspetti teologici, morali e politici; lo sviluppo di un pensiero de-centrato può favorire la conoscenza di questi aspetti, aumentando le possibilità di dialogo costruttivo, elemento fondamentale per arginare i fenomeni di incomprensione, intolleranza e fanatismo ancora tristemente diffusi nelle nostre società.

Erica Mancini

T. Todorov, *La paura dei barbari. Oltre lo scontro di civiltà*, Garzanti, Milano 1999, pp. 284

«La paura dei barbari è ciò che rischia di renderci barbari» questo passo contenuto nel testo di Todorov potrebbe condensare il significato e il messaggio dell'intero lavoro dell'intellettuale di origini bulgare. Tuttavia parlare di paura dei barbari necessita una considerazione di carattere logico: barbari esistono, e il rischio di esserlo denota la connotazione squalificante e de-umanizzante del termine stesso. Nel testo, in realtà, l'Autore annota una precisa definizione al termine 'barbarie', che si differenzia da quelle definizioni assunte durante le varie epoche storiche e quelle ancora in voga nel senso comune.

La riflessione di Todorov, infatti, parte da un'amara constatazione. Le tensioni, le violenze, le guerre non sembrano scomparire dalla storia mondiale, il progresso umano, le innovazioni tecnologiche, le rivoluzioni nel campo della comunicazione hanno portato da una parte ad un miglioramento delle condizioni di vita, dall'altra non hanno eliminato dallo scenario globale crimini e violenze. Le grandi innovazioni, pertanto, hanno influito e cambiato i modi di vita delle persone ma al contempo non hanno soppiantato il mondo precedente, dando vita ad una giustapposizione di arcaico e ultramoderno, che ha generato scontri e invidie tra due 'mondi' che rivendicano la loro esistenza prevalendo l'uno sull'altro. L'Autore - rifacendosi al tema del 'principio di governo' evidenziato da Montesquieu nel XVIII sec.- mette in risalto quattro sentimenti umani caratterizzanti alcuni Stati del contemporaneo assetto geo-politico del globo: appetito, risentimento, paura e indecisione.

Barbarie e civiltà si configurano come due aspetti che caratterizzano l'umanità, il riconoscimento e la qualificazione della stessa. Barbaro è colui che non riconosce l'umanità altrui, mentre civilizzato è colui che riconosce pienamente l'umanità degli altri. In questo dibattito si inserisce il concetto complesso di cultura. Todorov, riprendendo il dibattito antropologico del xx sec., intende la cultura come l'insieme delle caratteristiche che regolano la vita sociale, pertanto il possesso di una cultura non coincide assolutamente con la civiltà, ma nemmeno si ostacolano. Nessuna cultura, infatti, è definitivamente barbara o civilizzata ma, ogni cultura, può passare da una condizione all'altra. Ogni individuo è portatore di culture molteplici, ogni cultura è in costante trasformazione, di conseguenza la differenza non è tra società pluriculturali e società monoculturali, bensì tra culture che accettano la loro pluralità valorizzandola e altre che, contrariamente tentano di sopprimerla. Nel rapporto con le altre culture, nello specifico l'Autore esamina il confronto/scontro con la cultura islamica, il mondo occidentale deve uscire dalla logica dicotomica, di civiltà e barbarie, andare oltre i manicheismi, per assumere il modello cosmopolita, che non « [...] abolisce le differenze, ma attribuisce loro un quadro comune e uno statuto di uguaglianza dei diritti» (Ivi, p.249). Il processo di riconoscimento e promozione delle differenze rappresenta un'autentica sfida per l'Europa e per la costruzione di una 'convivialità delle differenze'. L'Autore rimanda ad un atteggiamento trans-culturale, che supera la concezione stessa dell'intercultura, del rapporto Io - Tu, del dialogo tra culture differenti, per giungere alla configurazione di uno spazio etico, che garantisce il riconoscimento dei diritti e dei doveri di ciascun popolo, di ciascuna cultura.

L'integrazione, quale riconoscimento delle differenze, votata alla costruzione di un sentiero comune non può confondersi con il processo di inclusione delle culture meno rappresentative dentro uno spazio circoscritto. Difatti non si può integrare se non all'interno di uno spazio aperto e 'delimitato' da diritti e doveri comuni, riconosciuti nel solco di un'etica della comprensione dialogica, che prevede anche scontri cognitivi, per pervenire al superamento degli stessi e all'instaurazione di un pensiero comune.

Arturo Gianluca Di Giovine

J. Piaget, A. M. Weil, *Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger*, «Bulletin International des Sciences Sociales», vol. III, 3, 1951, pp. 605-650

Lo sviluppo dell'idea di patria nel bambino e le relazioni con lo straniero viene pubblicato nel 1951 in un numero speciale del *Bulletin International des Sciences Sociales* dell'Unesco intitolato *Stéréotypes nationaux et compréhension internationale* e presenta una ricerca sui meccanismi che portano alla costruzione dell'idea di patria nei bambini e alla nascita degli stereotipi nazionali e della xenofobia utilizzando una situazione sperimentale che applica la struttura dell'inclusione di classi (la parte nel tutto) alla particolare struttura politico-territoriale della Svizzera. Tale scelta metodologica pare sottilmente ironica, soprattutto se si considerano il periodo storico, carico delle tensioni derivanti da due guerre mondiali e dalla guerra fredda in atto, ed il contesto svizzero, con la sua politica neutrale.

L'articolo presenta una ricerca svolta coinvolgendo più di 200 bambini (tra i 4-5 e i 14-15 anni) abitanti a Ginevra, sia stranieri che svizzeri, e si apre ponendo due questioni: a) i comportamenti affettivi e intellettivi che caratterizzano l'attaccamento alla patria e le iniziali relazioni con lo straniero possono rappresentare radici per le future incomprensioni internazionali? b) come mai nel corso dello sviluppo il bambino non riesce ad acquisire oggettività e reciprocità sufficienti per resistere più tardi a fattori di tensione e disadattamento che lo influenzeranno da adolescente e da adulto?

I dati raccolti vengono esposti in tre paragrafi (*Lo sviluppo dell'idea di Patria, Le altre nazioni e La reciprocità*) in cui, con l'ausilio di numerosi esempi, si mostra come lo sviluppo affettivo ed intellettuale nella formazione dell'idea di patria, le reazioni del bambino rispetto a paesi differenti dal suo e la reciprocità, si sviluppino seguendo tre stadi. Nel primo è presente la semplice nozione del territorio in cui si vive, differenziato da tutti gli altri, i giudizi di valore sono fondati su sentimenti soggettivi e momentanei e non è presente reciprocità: lo straniero è un concetto assoluto. Nel secondo vi è la comprensione di un rapporto di appartenenza spaziale e lo sviluppo di un legame affettivo con la nazione. Un parziale decentramento dall'iniziale punto di vista egocentrico permeato da giudizi di valore rispetto allo straniero mutuati per lo più dall'ambiente sociale e familiare. Infine nel terzo è presente un'idea di patria fondata su legami affettivi originati da ideali collettivi di ordine più generale. Si è, così, in grado di raggiungere un livello di decentramento che può portare o ad una forma di sociocentrismo più o meno ingenuo o raffinato oppure ad un progresso verso la reciprocità.

Dalla ricerca emerge, secondo Piaget, un paradosso: nonostante il sentimento ed il concetto di patria e di appartenenza si manifestino tardi, poiché prevedono un significativo lavoro di decentramento rispetto al vissuto geografico e di coordinazione con prospettive diverse dalla propria, possono manifestarsi con facilità forme di sociocentrismo nazionalista da adolescente e/o da adulto.

Un simile paradosso viene però spiegato dal fatto che la scoperta della propria patria e di quella altrui avviene attraverso un passaggio dall'egocentrismo alla costituzione di relazioni di reciprocità. Tale elaborazione

graduale è continuamente esposta a deviazioni date dal riaffiorare dell'egocentrismo sotto forme sociocentriche, riportabili non ai contenuti inculcati al bambino ma alla modalità di formazione alla reciprocità pensata e vissuta.

Questo articolo, sebbene datato, stimola tutt'oggi delle riflessioni interessanti sul rapporto fra egocentrismo e sociocentrismo, sull'interdipendenza tra affettività e cognizione, fra problematica morale e socializzazione e sulla necessità di un'educazione che sia al contempo morale ed intellettuale come unico strumento per liberare l'uomo dal proprio egocentrismo e dal nazionalismo per aprirlo all'universale. Il fulcro della riflessione è quindi il decentramento inteso come capacità di percepire e comprendere altri punti di vista senza che ciò svuoti il proprio nucleo identitario.

Francesca Soli

Alessandra Gerolin, *Oltre l'idea moderna di lavoro. Suggestioni filosofiche e teologiche dal pensiero anglosassone*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 95

La crisi economica mondiale ha oscurato l'agire dell'uomo debilitando la sfera del lavoro in cui esso si realizza. La mancanza di lavoro e il conseguente incremento della disoccupazione, imputabile alle trasformazioni politico-economiche degli ultimi decenni, ha tuttavia generato un ulteriore deficit: l'assenza di un'adeguata consapevolezza del senso del lavoro. Quale idea di lavoro si profila in questo contesto drammatico? Quale identità, quali valori e quali limiti possono essere rintracciati nell'odierna concezione del lavoro? Quale cultura del lavoro è necessario riabilitare?

Per rispondere a questi interrogativi Alessandra Gerolin, autrice di *Oltre l'idea moderna di lavoro. Suggestioni filosofiche e teologiche del pensiero anglosassone*, si affida alle riflessioni di alcuni pensatori anglosassoni che hanno suggerito delle risposte più o meno coerenti sull'annosa questione del lavoro a partire dall'età moderna. Richiamandosi alle radici filosofiche, culturali e teologiche della moderna scienza politica ed economica, Gerolin intende sviluppare l'idea di un'educazione al lavoro che si collochi nella prospettiva di un'educazione completa della persona, sostenendo la dimensione creativa e costruttiva del lavoro rispetto agli aspetti puramente materiali e riduttivi richiesti dal mercato. Ma com'è possibile realizzare se stessi mediante una concezione del lavoro assimilabile alla creazione di un'opera d'arte e contemporaneamente ripudiare la logica del profitto cui tale concezione risulta intimamente legata?

Esaminando le posizioni di John Milbank e Alasdair MacIntyre, interpreti contemporanei del moderno processo di secolarizzazione, Gerolin mostra come la trascrizione di quell'antico sapere pratico di matrice cristiana nel campo d'indagine della scienza politica ed economica abbia determinato la costituzione di nuovi paradigmi etici e antropologici rispetto all'idea di lavoro. L'avvento del modello individualista del *dominium*, che porta alla nozione moderna di Stato, declinato secondo la prospettiva della centralizzazione come unica fonte per il mantenimento dell'ordine e della pace, ha ispirato una visione coercitiva del lavoro, finalizzata esclusivamente al sostentamento del lavoratore e intesa dai datori come mero strumento di massimizzazione del profitto. La genesi della modernità è inoltre accompagnata, secondo Milbank dal weberiano 'ascetismo mondano' che apre una cesura insanabile tra l'economia e la teologia e genera un'etica utilitaristica dominata dai concetti, di derivazione humana, di *imagination, self interest moral sympathy*.

Accanto alle riflessioni di Milbank, MacIntyre viene sfatato il mito dello spazio pubblico neutrale nato dai cocci di una morale unitaria che il processo di secolarizzazione aveva modellato sui valori della benevolenza e della temperanza e rintraccia la genesi dell'economia moderna nella trasformazione del *labour in work*, con il conseguente smarrimento del senso del 'bene comune' a favore del profitto. Tuttavia, la proposta dell'autore scozzese di affermare il primato del lavoro sul capitale e dei bisogni umani sulla produzione senza contrastare il libero mercato, risulta di difficile comprensione e applicazione. Una singolare alternativa alla prospettiva dello stato servile moderno posto al servizio del mercato proviene da Hilaire Belloc che, non

considerando la lezione sociologica e filosofica di Max Weber, tenta di spiegare la situazione socio economica del suo tempo mediante i principi sociali della Chiesa cattolica. L'autore ritiene che l'idea del lavoro come *dominium* sia imputabile alla perdita dei valori cristiani e risolvibile solo attraverso l'istituzione di un nuovo regime: lo stato proprietario auspicato dal distributismo che, in opposizione al capitalismo e al socialismo, restituisce al lavoro la sua funzione di costruzione socio-politica.

La riabilitazione della dimensione creativa e 'secolare' del lavoro viene proposta anche da John Ruskin che, rivalorizzando la figura dell'artigiano medievale che opera tenendo ben salde la dimensione estetica, morale e sociale del lavoro e analizzando le polarità saggio/stupido, nobile/umile, in relazione alla definizione stessa del lavoro, realizza se stesso creando beni particolari che tendono verso un bene trascendente e infinito. Di difficile interpretazione risulta invece la propensione, indicata da Ruskin e accolta dall'autrice, di 'educare il desiderio', imparando a desiderare il proprio bene e quello degli altri, ponendo l'economia all'interno della morale e auspicando l'esercizio della responsabilità dei datori di lavoro. Sempre legato al rapporto tra lavoro e opera, alla luce della Dottrina Sociale della Chiesa, la riflessione del teologo William Cavanaugh sul 'consumare' ed 'essere consumati' offre un'ulteriore tematizzazione del desiderio umano. L'autore non intende rifiutare il consumo e il desiderio ad esso legato, azione peraltro irrealizzabile, ma cambiare la modalità di consumare e di desiderare tale consumo. In questo senso l'eucarestia, attraverso il corpo e il sangue di Cristo, assorbe l'insaziabilità del desiderio umano in uno scambio basato sulla carità e non sulla benevolenza.

Il testo propone dunque un articolato percorso antropologico, etico e religioso in cui è possibile individuare delle congruenze tra il pensiero filosofico-economico-sociale e il magistero della chiesa rispetto al tema del lavoro come dimensione essenziale della persona. L'autrice ha esaminato, secondo un taglio ideale, i contributi di coloro che, vivendo e sperimentando le grandi trasformazioni sociali dei secoli scorsi, hanno proposto suggestioni circa l'idea del lavoro, riflessioni che risultano significative per conoscere il panorama storico-critico sulla questione ma che è opportuno superare per offrire nuove *chances* al pensiero e andare oltre l'idea moderna di lavoro.

Roberta Sofi