

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 avallo, 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 fanno 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 aggiornato, ma non abbandonato al suo destino come ferrovicchio. 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 disfacimento 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.