

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

**Evelina Scaglia Ph.D.**

*Scienze pedagogiche*  
Università di Bergamo

## **Abstract**

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

L'espressione «educazione alla convivenza civile» è comparsa per la prima volta in un testo legislativo con la L. 30/2000 («riforma Berlinguer dei cicli scolastici»), ove all'articolo 3, comma 2, punto d) si afferma che la scuola di base, attraverso il progressivo sviluppo del curriculum mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline, persegue, tra le sue finalità, anche quella dell'«educazione ai principi fondamentali della convivenza civile». Successivamente l'espressione è stata confermata nella legge delega n. 53 del 28 marzo 2003, di riforma del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, che aveva abrogato la legge n. 30 del 2000 («riforma Berlinguer»). Prima del 2003, tuttavia, l'«educazione alla Convivenza civile» compare in un preciso quadro pedagogico didattico all'interno delle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*<sup>1</sup>, predisposte nel 2002 al fine di sperimentare le nuove modalità

---

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

di lavoro imposte dal superamento dei Programmi ministeriali centralistici. Questa sperimentazione, coordinata dal prof. Giuseppe Bertagna, sarà poi la base su cui numerose commissioni di esperti ministeriali lavoreranno per la definitiva redazione delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado e di II grado che vedranno la luce tra il 2004 e il 2005<sup>2</sup>.

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

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

un buon insegnamento di religione, di italiano, di inglese, di matematica, di scienze, ecc., produce, è chiamato a produrre, a livello personale, come condizione e fine la convivenza civile; così come le competenze specifiche della convivenza civile, se non vogliono indulgere all'astrattezza e alla sterilità

---

del 10 febbraio 2000». I componenti del GRL furono Norberto Bottani (esperto internazionale di sistemi scolastici, vicino al centro-sinistra), Giorgio Chiosso (allora direttore di «Scuola Italiana Moderna», rivista dell'Editrice La Scuola di Brescia, di ispirazione cattolica), Michele Colasanto (responsabile Scuola dell'allora Partito Popolare Italiano, direttore di «Professionalità», rivista dell'Editrice La Scuola), Ferdinando Montuschi (esponente di primo piano dell'AIMC, identificato dalla CEI) e Silvano Tagliagambe (professore universitario, prima militante del Pci e poi membro del PDS e quindi dei Ds). Le *Raccomandazioni* in questione si possono oggi leggere in: G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008, pp. 89-172.

<sup>2</sup> Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati* furono il prodotto del lavoro di commissioni ministeriali che raccolsero più di 320 esperti di varie discipline di insegnamento e di diversa estrazione culturale, coordinati da Giuseppe Bertagna. Nel fascicolo n. 6/2003 della rivista «Nuova Secondaria» vennero pubblicati i nomi di 44 rappresentanti del mondo della cultura italiana, che costituirono il nucleo della Commissione Moratti da cui gemmarono i gruppi di esperti, di fatto incaricati di scrivere le *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati* sulla base delle indicazioni fornite dalla Commissione madre.

moralistica, non nascono né esistono fuori da buone e corrette conoscenze ed abilità disciplinari<sup>3</sup>.

Si tratta di un principio ribadito anche nelle *Raccomandazioni specifiche per la didattica della convivenza civile*<sup>4</sup>, che precisano come un Obiettivo Specifico di Apprendimento (OSA) riferito a una qualsiasi delle sei 'educazioni' che costituiscono il nucleo dell'educazione alla Convivenza civile è e deve essere anche disciplinare. Viceversa, nella disciplinarità più stretta vi deve sempre essere un'apertura interdisciplinare e transdisciplinare, tale da attivare un movimento continuo e circolare, che favorisca la piena realizzazione dell'educazione integrale di ogni persona. Per esempio, educare a una gestione corretta della propria alimentazione non significa promuovere qualcosa di diverso da quanto previsto dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento delle varie discipline (educazione fisica, scienze naturali, ecc.) illustrati nelle *Indicazioni nazionali*. L'educazione alimentare implica lo svolgimento di un corretto esercizio fisico, lo studio dei fenomeni fisiologici e biologici della digestione, la ricerca dei modelli culturali veicolati dalla pubblicità, ecc., imparando saperi (conoscenze) e saper fare (abilità) disciplinari.

L'educazione alimentare, a questo punto, presentata in tutta la sua complessità formativa, diventa potente strumento per l'assunzione di un modello culturale consapevole e valido per l'intera esistenza dell'uomo, un modello che prevede uno stile di vita equilibrato in cui sana alimentazione, attività fisica adeguata, disponibilità alimentare positiva, diventano elementi fondamentali<sup>5</sup>.

Come per l'educazione alimentare, anche per tutte le altre cinque 'educazioni' gli Obiettivi Specifici di Apprendimento di ciascuna disciplina divengono mezzi per lo sviluppo delle competenze personali di ogni ragazzo, cioè si concretizzano in atteggiamenti, comportamenti, giudizi, *modus operandi* e *modus vivendi* che trovano «nell'esercizio individuale e sociale dei valori della convivenza civile la loro causa efficiente e la loro causa finale»<sup>6</sup>. Rispetto a quest'ultima puntualizzazione, occorre sottolineare che l'educazione alla Convivenza civile è una responsabilità di tutti i docenti; essi sono tenuti a riflettere su come e quanto il loro insegnamento possa contribuire all'assunzione nei loro allievi di corretti comportamenti di educazione stradale, ambientale, alimentare, alla cittadinanza, alla salute e dell'affettività. Le *Raccomandazioni specifiche per la didattica della convivenza civile* ricordano, a tal proposito, che:

[...] onde evitare inutili forzature, [gli insegnanti] devono concordare collegialmente sia gli interventi educativi e didattici necessari, sia lo stile relazionale a cui intendono ispirarsi nella vita quotidiana all'interno della scuola tra adulti e fanciulli e tra adulti stessi; ciò al fine di trasmettere, anche e soprattutto attraverso l'esempio

<sup>3</sup> *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 132.

<sup>4</sup> Cfr. *Raccomandazioni specifiche per la didattica della convivenza civile*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 153.

<sup>5</sup> Cfr. *Raccomandazioni specifiche per la didattica della convivenza civile*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 152.

<sup>6</sup> Ivi, p. 153.

dei comportamenti personali, messaggi impliciti coerenti con i valori espressi dalla convivenza civile<sup>7</sup>.

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

il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. [...] La scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile [...]<sup>8</sup>.

L'educazione alla Convivenza civile si configura, in tal modo, come uno dei 'cardini pedagogici' della L. 53/03<sup>9</sup>, facendo riferimento sia alle «buone pratiche concrete» (relative all'agire personale, all'esercizio della cittadinanza, al rispetto e al miglioramento dell'ambiente, all'uso personale e sociale delle vie di comunicazione, degli equilibri alimentari, del mantenimento della salute, dell'espressione dell'affettività anche in prospettiva sessuale), sia alla riflessione teoretica e critica su di esse per renderle sempre più universalmente condivise e sempre migliori sul piano del 'bene' personale e comune, delle virtù personali e sociali. In questo senso, l'educazione alla Convivenza civile corrisponde appieno alla finalità educativa del sistema nazionale di istruzione e formazione, illustrata nell'articolo 1 della L. 53/03:

[...] favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione<sup>10</sup>.

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

Quanto espresso nelle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* e nel testo

---

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Legge delega 28 marzo 2003, n. 53 (in G.U. 2 aprile 2003, n. 77), *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 2, comma 1, lettera f).

<sup>9</sup> Per una riflessione sul quadro pedagogico complessivo soggiacente alle proposte della riforma Moratti, si veda: G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 5-342.

<sup>10</sup> Legge delega 28 marzo 2003, n. 53 (in G.U. 2 aprile 2003, n. 77), *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 1, comma 1.

della L. 53/03 trova una successiva declinazione nei cosiddetti «allegati pedagogici»<sup>11</sup> ai decreti legislativi attuativi n. 59/04 e n. 226/05, dedicati, rispettivamente, al primo ciclo di istruzione e al sotto-sistema dei licei.

Le *Indicazioni per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, emanate come allegato b) al D. Lgs. 59/04, esplicitano i livelli essenziali di prestazione che tutte le scuole primarie del sistema educativo nazionale di istruzione sono tenute a rispettare per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità. Nell'elenco degli Obiettivi Specifici di Apprendimento vi sono anche quelli relativi alle sei 'educazioni' di cui si compone l'educazione alla Convivenza civile<sup>12</sup>. Si tratta delle conoscenze e delle abilità che gli insegnanti dovrebbero adoperare per predisporre attività scolastiche che, entro il termine della classe quinta, favoriscano negli allievi il miglior sviluppo possibile delle loro competenze personali, cioè del loro «saper agire bene in situazione» negli ambiti dell'educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e dell'affettività. Per meglio chiarire lo stretto intreccio fra i contenuti degli Obiettivi Specifici di Apprendimento di ciascuna delle sei 'educazioni'<sup>13</sup> e quelli riferiti alle varie discipline, sono state

---

<sup>11</sup> Sui cosiddetti «allegati pedagogici» si rimanda ai seguenti riferimenti legislativi: Ufficio Legislativo, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, allegato B al D. Lgs. 59/04, pp. 1-51; Ufficio Legislativo, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado*, allegato C al D. Lgs. 59/04, pp. 1-41; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*, allegato C (art. 2 co. 3) al D. Lgs. 226/05, pp. 1-7 (a cui seguono il *Piano degli studi* e gli *Obiettivi specifici di apprendimento* per ciascuna delle otto tipologie di percorsi liceali); Ufficio legislativo, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*, allegato D al D. Lgs. 59/04, pp. 1-10; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, allegato A (art. 1 co. 5) al D. Lgs. 226/05, pp. 1-7; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per il sistema dei licei*, allegato B (art. 2 co. 3) al D. Lgs. 226/05, pp. 1-6.

<sup>12</sup> Cfr. *Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile (educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e dell'affettività)*, in Ufficio Legislativo, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, allegato B al D. Lgs. 59/04, pp. 46-51.

<sup>13</sup> L'educazione alla cittadinanza prevede i seguenti obiettivi: «mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé», «accettare, rispettare, aiutare gli altri e i «diversi da sé», comprendendo le ragioni dei loro comportamenti», «suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune», «avvalersi in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio», «comprendere il concetto di cittadinanza e vari tipi di cittadinanza». Per l'educazione stradale sono previsti, come scopi: «conoscere la tipologia della segnaletica stradale, con particolare attenzione a quella relativa al pedone e al ciclista», «descrivere in forma orale e scritta un percorso proprio o altrui e rappresentarlo cartograficamente», dedicarsi all'«analisi del Codice della strada: funzione delle norme e delle regole», «eseguire correttamente a piedi e in bicicletta un percorso stradale in situazione reale o simulata». L'educazione ambientale si propone di promuovere come obiettivi quelli di «conoscere la flora, la fauna, gli equilibri ecologici tipici del proprio ambiente di vita. Rispettare le bellezze naturali ed artistiche del proprio ambiente», «comprendere l'importanza dell'intervento necessario dell'uomo sull'ambiente», «conoscere i ruoli dell'Amministrazione Comunale, delle associazioni private, delle istituzioni museali... per la conservazione e la trasformazione dell'ambiente», «individuare un problema ambientale prossimo (salvaguardia di un monumento, conservazione di una spiaggia, creazione di un parco naturale...) ed elaborare soluzioni». L'educazione alla

pubblicate nel 2001 alcune *Esemplificazioni in ordine alle attività di educazione alla Convivenza civile nella scuola primaria*<sup>14</sup>, riportate in calce alle *Raccomandazioni specifiche per la didattica delle discipline di studio*<sup>15</sup>. L'educazione alla cittadinanza, per esempio, ha fra i suoi scopi quello di far acquisire l'abilità di «mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé», coinvolgendo tutte le discipline nella promozione del «controllo e autocontrollo sistematico e ricorsivo delle attività e dei comportamenti utili alla vita scolastica»<sup>16</sup>. In particolare, lo studio della lingua italiana dovrebbe consentire ai ragazzi di poter imparare a «discutere su situazioni vissute a scuola o nell'extrascuola che risultano esempi significativi di autocontrollo o di mancanza di autocontrollo», mentre l'insegnamento della storia dovrebbe contribuire alla «lettura, commento, riscrittura di alcuni articoli della Dichiarazione dei diritti del fanciullo e della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia». L'attività motoria e sportiva dovrebbe, invece, promuovere tale obiettivo con «l'esercizio della disponibilità a partecipare a giochi e attività che richiedono impegno e impongono difficoltà da superare», mentre la musica dovrebbe favorire la «partecipazione a canti corali che comportano l'esibizione in pubblico».

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

---

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

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Cfr. *Raccomandazioni specifiche per la didattica delle discipline di studio*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., pp. 153-206.

<sup>16</sup> Cfr. *Esemplificazioni in ordine alle attività di educazione alla Convivenza civile nella scuola primaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 207.

nel mondo animale sia nell'uomo». La pratica dell'attività motoria e sportiva contribuirebbe, invece, con la possibilità di attivare «una squadra di gioco, in cui si scambiano, secondo ritmi stabiliti, i ruoli»<sup>17</sup>.

Pur rimanendo invariati alcuni nuclei essenziali di ciascuna delle 'sei educazioni', gli Obiettivi Specifici di Apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile al termine della scuola secondaria di primo grado sono più complessi, sia per la fascia d'età a cui è rivolta questa tipologia di scuola, sia per i fini che essa si pone in quanto scuola dell'«educazione integrale della persona», che «colloca nel mondo», «orientativa», «dell'identità», «della motivazione e del significato», «della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi», «della relazione educativa»<sup>18</sup>. Quanto previsto dalle *Indicazioni nazionali* per la primaria e da quelle per la secondaria di primo grado trova, però, un proprio punto di approdo all'interno del quadro unitario delineato dal *Profilo Educativo Culturale e Professionale*, quale 'ritratto' delle competenze personali che l'allievo dovrebbe aver maturato al termine del primo ciclo di istruzione. Per chiarire la posta in gioco, si prendano come esempio gli Obiettivi Specifici di Apprendimento riferiti all'educazione alla cittadinanza rispettivamente al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado. Fra le conoscenze richieste per la promozione dell'educazione alla cittadinanza nei bambini della scuola primaria, vi sono quelle riferite al concetto di cittadinanza e ai vari tipi di essa; alle principali forme di governo; ai simboli dell'identità nazionale e delle identità regionali e locali; ai principi fondamentali della Costituzione, ecc.<sup>19</sup>. A questi saperi si accompagnano altrettanti saper fare (o abilità), che ciascun ragazzo al termine della scuola primaria dovrebbe saper mettere in atto: indagare le ragioni sottese a punti di vista diversi dal proprio, per un confronto critico; manifestare il proprio punto di vista e le proprie esigenze personali in forme corrette e argomentate; mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia di sé; interagire, utilizzando buone maniere, con persone conosciute e non, con scopi diversi; riconoscere le varie forme di governo, ecc.<sup>20</sup>.

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

---

<sup>17</sup> Ivi, p. 214.

<sup>18</sup> Cfr. *Obiettivi generali del processo formativo*, in Ufficio Legislativo, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado*, allegato C al D. Lgs. 59/04, pp. 4-6.

<sup>19</sup> Ivi, p. 47.

<sup>20</sup> Ivi, pp. 47-48.

sue dimensioni, secondo quel “ritratto” presentato all’interno del *Profilo Educativo Culturale e Professionale* al termine del primo ciclo di istruzione<sup>21</sup>. Quest’ultimo dedica un’apposita sezione all’educazione alla Convivenza civile, dichiarando che ogni allievo giunto alla fine del Primo ciclo di istruzione dovrebbe aver maturato la consapevolezza di essere «titolare di diritti» e di essere, nel contempo, «soggetto a doveri per lo sviluppo qualitativo della convivenza civile». Per esplicitare al meglio questi suoi diritti-doveri, il ragazzo dovrebbe mostrare di affrontare, con responsabilità e indipendenza, i problemi quotidiani relativi alla cura della propria persona in casa, nella scuola e nella più ampia comunità sociale e civile. Inoltre, dovrebbe conoscere l’organizzazione costituzionale ed amministrativa dell’Italia, gli elementi essenziali degli ordinamenti comunitari ed internazionali e le loro funzioni, riflettere sui propri diritti-doveri di cittadino, «[...] trasformando la realtà prossima nel banco di prova quotidiano su cui esercitare le proprie modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti all’interno di un gruppo di persone che condividono le regole comuni del vivere insieme»<sup>22</sup>.

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

a 14 anni il ragazzo conosce le regole e le ragioni per prevenire il disagio che si manifesta sottoforma di disarmonie fisiche, psichiche, intellettuali e relazionali. Nello stesso tempo, si impegna a comportarsi in modo tale da promuovere per sé e per gli altri un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico, morale e sociale. [...] è consapevole della necessità di alimentarsi secondo criteri rispettosi delle esigenze fisiologiche, in modo non stereotipato né conformato ai modelli culturali, che rispondono più alle logiche del consumo e del commercio che a quelle della salute; conosce i rischi connessi a comportamenti disordinati [...] e cerca responsabilmente di evitarli<sup>23</sup>.

Il medesimo riferimento a un agire autonomo e responsabile lo si ritrova anche riguardo all’educazione stradale: essa non consiste solamente nel conoscere le «regole del buon comportamento» a scuola, in strada, sui mezzi pubblici, sui mezzi di trasporto, ma implica anche «[...] comprendere l’importanza di riconoscere codici e regolamenti stabiliti, e fare proprie le ragioni dei diritti, dei divieti e delle autorizzazioni che essi contengono»<sup>24</sup>. Per quanto riguarda l’educazione ambientale, si afferma che:

<sup>21</sup> Cfr. Ufficio legislativo, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)*, allegato D al D. Lgs. 59/04, pp. 1-10.

<sup>22</sup> Ivi, p. 9.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.



[il ragazzo] rispetta l'ambiente, lo conserva, cerca di migliorarlo, ricordando che è patrimonio a disposizione di tutti, e adotta i comportamenti più adeguati per la salvaguardia della sicurezza propria e degli altri in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo<sup>25</sup>.

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

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

conoscere l'organizzazione costituzionale ed amministrativa del nostro Paese per rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici a livello territoriale e nazionale. Conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali. Essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica. Esercitare correttamente le modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali. Partecipare al dibattito culturale. Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate. Prendere coscienza delle situazioni e delle forme del disagio giovanile ed adulto nella società contemporanea e comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale. Rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo e migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità. Adottare i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo<sup>26</sup>.

Il quadro di riferimento presentato all'interno del *Profilo Educativo Culturale e Professionale* previsto al termine del II ciclo dovrebbe essere raggiunto grazie a processi di insegnamento-apprendimento che utilizzano, come loro strumenti, le conoscenze e le abilità elencate negli Obiettivi Specifici di Apprendimento contenuti nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*<sup>27</sup>. Per quanto riguarda l'educazione alla Convivenza civile, gli

---

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, allegato A (art. 1 co. 5) al D. Lgs. 226/05, p. 6.

<sup>27</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*, allegato C (art. 2 co. 3) al D. Lgs. 226/05, pp. 1-7.

Obiettivi Specifici di Apprendimento ad essa riferiti sono elencati all'interno dell'allegato C/2<sup>28</sup>, dedicato al liceo classico, ma valevoli per tutti gli altri sette percorsi liceali delineati nell'art. 2 comma 6 del D. Lgs. 226/05, a dimostrazione dell'unitarietà del sottosistema dei licei<sup>29</sup>. Anche all'interno di questi Obiettivi Specifici di Apprendimento, al pari di quelli previsti nelle *Indicazioni nazionali* rispettivamente per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, prevalgono i riferimenti all'agire personale quotidiano degli allievi, alla risoluzione di problematiche attuali e al riconoscimento in comportamenti privati o pubblici di determinate forme di disagio piuttosto che di azioni favorevoli o sfavorevoli a una crescita armonica della persona. Per esempio, uno degli Obiettivi Specifici di Apprendimento dell'educazione alla salute per il sottosistema dei licei prevede, come contenuto, la conoscenza delle «malattie della povertà e delle malattie del benessere. Le malattie dovute a: alcolismo, tabagismo, sostanze stupefacenti o psicotrope, squilibri alimentari, incidenti stradali causati da alterazioni percettive». All'acquisizione di tali saperi corrisponde lo sviluppo di alcuni saper fare, come quelli relativi al «partecipare ad attività che valorizzino la salute, stabilendo relazioni col mondo del volontariato e con le ASL, anche per identificare e contrastare patologie e comportamenti a rischio»<sup>30</sup>. Un altro Obiettivo Specifico di Apprendimento, riferito all'educazione stradale, prevede la conoscenza di «elementi essenziali di pronto intervento e norme sul primo soccorso nel Codice della strada», congiunta all'acquisizione di abilità come il «progettare e realizzare situazioni simulate in cui mettere in atto comportamenti di prevenzione e di pronto soccorso»<sup>31</sup>. In ambedue gli esempi qui riportati emerge, ancora una volta, lo stretto legame fra gli Obiettivi Specifici di Apprendimento, il Profilo Educativo Culturale e Professionale e le finalità educative del secondo ciclo di istruzione, volte alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, allo sviluppo di un'autonoma capacità di giudizio e all'esercizio della responsabilità personale e sociale.

### Un'educazione all'insegna del principio di ologrammaticità

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

---

L'allegato C è suddiviso, a sua volta, in tante sezioni quante sono le tipologie di liceo previste dall'art. 2 comma 6 del D. Lgs. 226/05.

<sup>28</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piano degli studi e obiettivi specifici di apprendimento. Liceo classico*, allegato C/2 al D. Lgs. 226/05, pp. 29-32.

<sup>29</sup> Per il sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale è compito delle Regioni emanare le *Indicazioni regionali per i piani di studio personalizzati*, ad esclusione dei LEP (Livelli Essenziali di Prestazione), che sono di competenza dello Stato.

<sup>30</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piano degli studi e obiettivi specifici di apprendimento. Liceo classico*, allegato C/2 al D. Lgs. 226/05, p. 31.

<sup>31</sup> Ivi, p. 30.

civile è il principio dell'ologrammaticità<sup>32</sup>. Per ologrammaticità si intende la proprietà per cui ogni singola parte rimanda all'intero, anzi, contiene in sé l'intero in tutte le sue dimensioni, come succede, per esempio, alle varie facce di un caleidoscopio, che riproducono sempre l'intero in ogni sua sfaccettatura.

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

[...] É necessario che l'attività educativa e didattica per lo sviluppo della Convivenza civile non solo sia rispettosa dell'unità organica delle educazioni, ma potenzi, consapevolmente, la loro integrazione, proprio attraverso la conquista unitaria dei vari saperi, per la maturazione dell'integralità della persona. Perché ciò sia possibile, è necessario che la Convivenza civile si snodi attraverso la conoscenza e la riflessione sull'esperienza umana e sociale degli allievi, cogliendone la complessità<sup>33</sup>.

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

<sup>32</sup> Cfr. G. Bertagna, *Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile*, in «Annali dell'Istruzione», n. 4, a. V, 2005, pp. IX-XVII. Il fascicolo monografico è sottotitolato: *Educazione alla Convivenza civile. Problemi e ipotesi didattiche*.

<sup>33</sup> A. Lafranconi Betti, «Parole per vivere bene insieme» nella scuola primaria, in «Annali dell'Istruzione», n. 4, a. V, 2005, p. 36.

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

L'educazione alla convivenza civile non c'è se non dentro costumi, pratiche sociali e personali, comportamenti che sono "effettivamente buoni e non cattivi per sé e per gli altri" e, nel contempo, dentro una riflessione critica e consapevole di questi costumi morali, personali e sociali, tali da sceglierli in libertà e legittimarli come "buoni e giusti"<sup>34</sup>.

Non basta solamente comportarsi bene per mettere in pratica una buona Convivenza civile, ma occorre, nel contempo, pensare e volere le buone azioni in autonomia, libertà e responsabilità, mostrando di saper giustificare le proprie scelte *erga omnes*, impiegando il *lógos* pubblico<sup>35</sup>.

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

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

[...] significati che esprimono soltanto un modo filosofico, epistemologico, scientifico e storico di considerare l'uomo e il suo mondo che appare, almeno in pedagogia, più ricco e complesso, per questo forse maggiormente convincente, di quello ormai caratterizzato dalle dominanti referenze naturalizzate che accompagnano il termine "uomo"<sup>36</sup>.

Dire persona significa dire «qualcuno» e non «qualcosa»<sup>37</sup>, cioè fare riferimento ad un «chi» nella pluralità e nell'integralità dei suoi aspetti empirico-naturalistici, spirituali, morali, psicologici, sociali, culturali, religiosi, ecc. che lo rendono unico ed irripetibile. Le radici del termine «persona umana» affondano nei postulati ebraico-cristiani dell'unicità dell'identità personale, dell'amore relazionale, della

---

<sup>34</sup> G. Bertagna, *Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile*, in «Annali dell'Istruzione», cit., p. XIV.

<sup>35</sup> Sul tema dell'esercizio del *lógos* per dare ragione pubblica del proprio agire si rimanda a: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 119-133.

<sup>36</sup> G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Id. (a c. di), *Scienze della persona, perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, p. 35.

<sup>37</sup> Cfr. R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza fra "qualcosa" e "qualcuno"*, [1996], tr. it. (a c. di) L. Allodi, Laterza, Bari 2005.

libertà, dell'imputabilità e della responsabilità personali, della simbolicità<sup>38</sup>. Ne consegue che un percorso educativo improntato al paradigma dell'educazione alla Convivenza civile dovrebbe mettere al centro la persona<sup>39</sup> incrociando l'«essere che si è» (livello empirico) con l'«essere che si vorrebbe/dovrebbe essere» (livello meta-empirico), tenendo conto, in questo modo, della «duplice configurazione del problema educativo» nella sua realtà meccanica e in quella teleologica<sup>40</sup>. Un percorso di questo tipo presenta anche un respiro di carattere internazionale, poiché si colloca appieno all'interno di quella *paideia* dalle radici classico-giudaico-cristiane, che l'Europa ha consegnato all'umanità «come migliore umanesimo educativo di tutti gli uomini»<sup>41</sup>.

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

capacità di ciascun essere umano, che poi deve diventare competenza di ogni persona non solo di distinguere il “bene dal male” personale e sociale, e di giustificare con ragioni pertinenti questa distinzione, ma anche di “agire effettivamente il bene ed evitare il male” che fonderebbe, quindi, in tutti i sensi, come causa, la civiltà umana, e il suo complesso manifestarsi sul piano culturale, sociale, economico, espressivo, tecnico-manuale, ecc..<sup>42</sup>.

Si tratta, nel pensiero di Giuseppe Bertagna, della capacità più elevata dell'essere umano, poiché gli consente non solo di conoscere, fare e agire bene, ma anche di trovare le ragioni che giustificano questo conoscere, fare e agire bene, distinguendo «ciò che si deve conoscere, fare e agire» da «ciò che non si deve conoscere, fare e agire» e perché<sup>43</sup>.

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

ciascun essere umano sente, nella libertà, che è proprio suo dovere categorico voler bene, amare, far crescere ed espandere un altro essere umano. Inoltre, perché solo da questo sentimento del dovere non condizionato ricava il

<sup>38</sup> G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Id. (a c. di), *Scienze della persona, perché?*, cit., pp. 51-74.

<sup>39</sup> Per approfondimenti, si veda: G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2009.

<sup>40</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, [1913], vol. 1, Le Lettere, Firenze 2003, p. 116.

<sup>41</sup> G. Bertagna, *La dimensione europea e internazionale nei documenti della riforma della scuola italiana*, in S. Chistolini (a c. di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Studi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006, p. 190.

<sup>42</sup> G. Bertagna, *Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile*, in «Annali dell'Istruzione», cit., p. XV.

<sup>43</sup> Ivi, p. XVI.

riconoscimento del diritto di ciascuno ad essere educato, cioè amato e cresciuto, secondo la propria natura originale e specifica<sup>44</sup>.

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

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

E' nella libertà [...] che l'ontologia diviene assiologia: l'essere delle cose è assunto a fine delle nostre azioni volontarie. È nella libertà [...] che ci si interroga sul dovere del fine o dei fini ipotizzati dalla razionalità tecnica e tanto più sul dovere dei mezzi che la stessa razionalità tecnica impone come assoluti per realizzare i fini (ipotetici) prescelti<sup>45</sup>

Per questo motivo, l'educazione alla Convivenza civile si presenta come occasione per la promozione della «buona educazione», con la duplice finalità di far sviluppare la *phronesis* aristotelica, o «agire bene in situazione»<sup>46</sup>, e di garantire la massima realizzazione della *physis* umana nella competenza personale, in quanto processo di trasformazione della *dunamis* in *energeia*<sup>47</sup> ed espressione dell'essenza stessa della persona in quanto *exemplum* e non *exemplar*<sup>48</sup>. L'educazione alla Convivenza civile, lungo questo crinale, interpella la natura epistemologica della pedagogia in quanto scienza «pratico poetica», che non si esaurisce nel «descrittivo» e nel «recensivo, anche se teoreticamente legittimato». La pedagogia, infatti, esiste:

[...] se passa dal riconoscimento di ciò che c'è, delle dinamiche che sarebbero in atto e che nessuno può negare alla elaborazione dei processi reali, non velleitari o predicatori, con i quali transitare dall'essere al dover essere: da ciò che c'è a ciò che sarebbe bene ci fosse, e perché. Nel nostro caso dalla teoria e dalla pratica della «cittadinanza» che esiste alla teoria e alla pratica della «cittadinanza» che ci dovrà essere per essere «buona cittadinanza». Senza questa competenza la pedagogia è una passione inutile, una disciplina vuota che può servire per mantenere le cattedre, ma che tradirebbe se stessa, la propria natura e la propria storia<sup>49</sup>.

---

<sup>44</sup> G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1-4, a. LXIV, 2009, p. 25.

<sup>45</sup> Ivi, p. 33.

<sup>46</sup> Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.

<sup>47</sup> E. Berti, *Alla radici del concetto di "capacità": la dunamis di Aristotele*, in «Nuova Secondaria», n. 7, a. XXV, 2008, pp. 24-30.

<sup>48</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in «Studium educationis», vol. 2, n. 3, ottobre 2009, pp. 137-155.

<sup>49</sup> G. Bertagna, *Cittadinanza e trasformazioni sociali*, in M. Corsi (a c. di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Bari 2011, p. 345.

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

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

prima si è "persone" e poi "cittadini", oppure per essere "persone" è necessario essere "cittadini"? Gli uomini "con-vivono", stanno, vivono e cooperano insieme cioè, per natura e, proprio per questo, creano, fra le altre "formazioni sociali", anche le città, con le loro leggi, oppure sono le città, e le loro leggi che permettono agli uomini di "convivere" e di cooperare per dare origine alle "formazioni sociali" di cui hanno bisogno? Prima va dunque impostata un'educazione alla "con-vivenza" tra persone e solo poi, sulla base di questa, un'educazione alla cittadinanza, oppure sono le leggi della città, la legge delle leggi, la Costituzione, e poi le leggi ordinarie che sono deliberate sulla base delle norme parlamentari a dare metodo e sostanza alla "convivenza" tra le persone?<sup>50</sup>.

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

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

Sulla scorta di queste premesse, per Giuseppe Bertagna<sup>51</sup> il paradigma dell'educazione alla Convivenza civile non può collocarsi nella cornice di una

<sup>50</sup> G. Bertagna, *Scuola della convivenza civile o della cittadinanza?*, in «Nuova Secondaria», n. 2, a. XXVI, 2008, p. 15.

<sup>51</sup> Sul tema si rimanda a: G. Bertagna, *Stato e convivenza civile*, intervista concessa a M. Ferracuti, in «Il Nodo. Scuole in rete», n. 25, a. VIII, 15 maggio 2004, pp. 16-19. L'autore ha sviluppato con maggiore sistematicità queste idee in: Id., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 20-64.

«concezione centralista, gerarchico-burocratica e autoritativa dello Stato», bensì in una concezione «orizzontale social-sussidiaria», ove viene riconosciuto il primato del protagonismo educativo espresso dall'agire autonomo e responsabile delle varie componenti sociali, famiglie *in primis*. Non si può parlare di educazione alla Convivenza civile in uno stato come il Leviatano pensato da Hobbes, ma nemmeno lo si può fare all'interno di una prospettiva statutale in cui si presume di poter conciliare l'educazione dell'uomo con l'educazione del cittadino sulla base di ideali ispirati a forme di «irenismo». Quest'ultima possibilità, che trova spazio nelle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*<sup>52</sup> (2007), presenta secondo Bertagna una «dimensione mistificatoria», che emerge riprendendo quanto illustrato da Rousseau nel primo libro dell'*Emilio* (1762) a proposito del fatto che bisogna scegliere se «fare l'uomo» o «fare il cittadino», poiché non si può fare allo stesso tempo l'uno e l'altro.

Chi mai, infatti, se la sentirebbe di asserire che l'uomo compiuto sarebbe riducibile soltanto all'immagine dell'uomo che risultasse dalle leggi stabilite nella e dalla città? Chi mai, per esempio, se la sentirebbe di sostenere che per educare bene un bambino bisognerebbe seguire le *Indicazioni per il curriculum* emanate dal Ministero, quasi che queste fossero la condizione della buona educazione infantile, invece che esserne, se mai fossero davvero «buone», il prodotto?<sup>53</sup>

A partire da tali interrogativi<sup>54</sup>, Giuseppe Bertagna ritiene che la posta in gioco nella proposta di sostituire l'educazione alla Convivenza civile (L. 53/03) con l'educazione alla cittadinanza e alla Costituzione (L. 169/08) non è una mera «questione di lana caprina», innanzitutto perché l'educazione non si esaurisce nei dispositivi legislativi, costituzionali ed ordinari. Questa constatazione pone di fronte al problema di comprendere se e in che termini la naturale «convivenza fra gli uomini» crei la civiltà e le regole del vivere negli Stati, o se, invece, la «buona convivenza civile» è il prodotto della conoscenza e dell'applicazione delle regole della buona cittadinanza e dei principi della Costituzione. Per suffragare la sua posizione a favore della prima ipotesi, Bertagna<sup>55</sup> riprende il pensiero di Jürgen Habermas, «patriota costituzionale», che non si esime dal riconoscere il bisogno dello Stato democratico di nutrirsi di premesse etiche, antropologiche e normative provenienti dagli ambiti della religione, dell'etica, della filosofia e dell'antropologia, che non sono il risultato dell'azione dello Stato, ma ne sono il terreno di coltura.

Un ulteriore elemento critico a sostegno della sua posizione viene individuato da Bertagna nella distinzione fra comunità (*gemeinschaft*) e società (*gesellschaft*) proposta nel 1887 dal sociologo tedesco Ferdinand Tönnies<sup>56</sup>. La

---

<sup>52</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, 2007, pp. 18-20, 43-44.

<sup>53</sup> G. Bertagna, *Scuola della convivenza civile o della cittadinanza?*, in «Nuova Secondaria», cit., p. 15.

<sup>54</sup> Sul tema si veda il più ampio: G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 346-352.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> Cfr. G. Bertagna, *Per una teoria della comunità educante*, in AA.VV., *Costruire la comunità educante*, CSSC, X rapporto, Editrice La Scuola, Brescia 2008, pp. 13-45; Id., *Autonomia*.



comunità, in quanto *cum munus*, nasce da un dono ricevuto e comune, ma non scelto dalle persone che le appartengono e che vi partecipano «gettate» in essa in senso heideggeriano. La società, invece, in quanto *societas*, nasce da una scelta volontaria, razionale, libera e contrattuale. Tale consapevolezza era presente anche nel pensiero dei padri costituenti, quando introdussero nel testo della Costituzione formale l'espressione «formazione sociale», per indicare una *societas* (naturale nel caso della famiglia) originata da persone che hanno scelto liberamente di stare insieme. Questo tipo di consapevolezza Bertagna vorrebbe che fosse fatta propria anche da tutti coloro che vivono la scuola, trasformandola da «comunità scolastica» a «società scolastica», ove ciascun membro riconosce non solo di appartenere ad essa in quanto vi è stato «gettato», ma in quanto riconosce liberamente e autonomamente che quella scuola, con quegli studenti e quei docenti, è quella che in ogni caso continuerebbe a scegliere perché rappresenta uno spazio di crescita e realizzazione di sé e degli altri. Si tratta di una concezione «diametralmente opposta»<sup>57</sup> a quanto riferito nel *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, in cui si dichiara che:

trovarsi a vivere in una società complessa e sovente disorientata, anche nella micro società scolastica, in cui ci si trova di fatto riuniti per ragioni varie, e impegnarsi a farne *una vera comunità di vita e di lavoro*, significa maturare la capacità di cercare e di dare un senso all'esistenza e alla convivenza e di elaborare dialetticamente i costrutti dell'identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione<sup>58</sup>.

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

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

---

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

<sup>57</sup> Cfr. G. Bertagna, *Costituzione, comunità e società*, in «Nuova Secondaria», n. 8, a. XXVI, 2009, pp. 14-15.

<sup>58</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, prot. n. AOODGOS 2079 del 4 marzo 2009, p. 13.

nell'espressione affettiva è anche, sempre, far bene agli altri e contribuire all'agire bene di tutti, e viceversa<sup>59</sup>.

L'educazione alla Convivenza civile rappresenterebbe, in sintesi, un'occasione pedagogica e culturale da non perdere, per il definitivo superamento della modalità tradizionale di intendere l'educazione alla cittadinanza e l'educazione civica. Fra i suoi caratteri innovativi va ricordato il legame con la modifica del Titolo V parte II della Costituzione, avvenuta con la L. 03/01, che ha reso necessario progettare un sistema educativo nazionale di istruzione e formazione improntato ai principi di sussidiarietà, equità, solidarietà e responsabilità<sup>60</sup>. Dal punto di vista dell'educazione alla Convivenza civile, questo assunto fa rilevare l'importanza di cooperare con la famiglia e con le altre formazioni sociali e con gli enti territoriali e locali per dare risposte al *deficit* culturale (di buona educazione, di rispetto di sé e degli altri, dell'ambiente, di attenzione per la salute e per il bene comune) e fronteggiare le crescenti difficoltà delle famiglie nel mantenere un proprio ruolo etico-educativo e culturale-educativo. In questo senso, si spiega perché l'educazione alla Convivenza civile rappresenta un valore aggiunto per le relazioni educative a casa, a scuola e nell'extrascuola, in quanto educazione della persona umana nella sua integralità.

---

<sup>59</sup> G. Bertagna, *Stato e convivenza civile*, intervista concessa a M. Ferracuti, in «Il Nodo. Scuole in rete», cit., p. 23. Sulla differenza fra educazione alla Convivenza Civile e Cittadinanza e Costituzione si rimanda ai già menzionati: G. Bertagna, *Scuola della convivenza o della cittadinanza?*, in «Nuova Secondaria», cit., p. 15; Id., *Costituzione, comunità e società: la prospettiva pedagogica*, in «Nuova Secondaria», cit., pp. 14-15; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 346-352.

<sup>60</sup> Cfr. G. Bertagna, *Repubblica, formazioni sociali e autonomia delle scuole*, in AA.VV., *Educare tra scuola e formazioni sociali*, XLIX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2011, pp. 145-160.