

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 35 - Anno XII

Il cammino della rinascita, dopo la notte della dittatura e della guerra, è segnato dalla promulgazione della Repubblica e dal patto fondativo con la comunità repubblicana,

la nuova Costituzione, elaborata dall'assemblea costituente eletta in contemporanea al referendum che della Repubblica segnava la nascita.

A 60 anni, è sempre viva l'esigenza celebrativa di tanto evento e quella di rivisitarne i valori intesi ad eliminare ogni disuguaglianza, sopraffazione e violenza che sminuiscano o distruggano la dignità della persona.

Il riferimento alla “persona”, considerata nella sua complessa vicenda religiosa, sociale, economica e giuridica, è incisiva fin dai primi articoli della Costituzione:

l'articolo 2° riconosce e garantisce alla persona i diritti inviolabili, per se stessa e come appartenete alle formazioni sociali ove si cimenta la sua personalità;

l'articolo 3 invoca “il pieno sviluppo della persona umana”, per garantire il quale vanno rimossi “gli ostacoli di ordine economico e sociale” che limitano di fatto “la libertà e l'eguaglianza dei cittadini” che hanno pari dignità sociale;

la rilevanza della “persona”, e l'obbligo di rispettarla, tornano in vari altri articoli, a ribadire che non possono in nessun caso essere violati i limiti imposti dal rispetto che si deve ad essa.

Uno degli strumenti essenziali per garantire uguaglianza e libertà per ogni persona è la scuola, che deve rimuovere gli ostacoli impediendo il raggiungimento dei più alti livelli di realizzazione individuale e sociale, promuoverne e guidarne il percorso. La scuola, e in essa ognuno di noi, deve assumere l'impegno di favorire la coscienza dei diritti riconosciuti ad ogni persona, ma nel contempo, dei correlativi, imprescindibili obblighi, quindi la conoscenza piena della nostra Costituzione in tutte le sue parti. Di essa si possono intravedere, senza colpi di mano, correzioni e mutamenti che la avvicinino ad una costituzione perfetta, quella costituzione già presente negli auspici della Politica aristotelica, per l'aderenza agli sviluppi e alle esigenze dei tempi nuovi, per il completamento degli aspetti ancora inattuati. Ma il primo cambiamento deve realizzarsi in ogni cittadino perché la “legge delle leggi” si traduca in convinzione e adesione.

Se l'educazione si pone come ossequio al diritto che l'uomo ha di vivere secondo quanto c'è in lui di più alto, nel momento particolare che il nostro paese attraversa alla vista dei “brandelli di case” e della perdita della vita di tanti, il mondo della scuola non può che vivere della costituzione la tensione capace di esprimersi in termini di disponibilità, solidarietà, partecipazione responsabile e realizzatrice.

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata
Direzione Generale

35
il nodo
SCUOLE + IN RETE

anno 12°

La persona nella costituzione

Circolare Prot. n. 2124 A/39 - 10 Maggio 2009

sommario

1

F. INGLESE, Premessa

4

A. GRANATA, M. FERRACUTI, Presentazione

Editoriale

6

L. CORRADINI, La Costituzione a scuola: è aperta la sperimentazione della caccia al tesoro

dalle Università di...

11

M. L. DE NATALE, Persona e costituzione

14

S. S. MACCHIETTI, Mario Mencarelli: "la persona umana è sostanza di democrazia"

16

S. POLENGHI, Donne, scuola, cittadinanza: un lungo percorso

19

S. CHISTOLINI, Lo studio dei classici nella scuola da rinnovare. Una indagine nel Sud dell'Europa

24

G. CHIOSSO, Il senso dell'educare: l'incontro della persona con la persona

30

F. BLEZZA, Leggendo da Pedagogista Sociale il Pamphlet di Sandra Cistolini

32

G. GALEAZZI, La filosofia della Costituzione italiana e la sua valenza pedagogica

34

G. CANNAROZZO, Valori costituzionali nell'educazione della persona umana

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale
della Basilicata - Direzione Generale*

40

F. FASOLINO, Costituzione e persona: riflessioni pedagogiche

42

B. COVIELLO, Soggetto e persona. Cenni di una evoluzione giuridica dalla Jus alla UE

*All'Ufficio Scolastico Regionale
della Basilicata - Direzione Generale*

dalle Istituzioni scolastiche

45

M. AMORIGI, La Costituzione e la centralità della persona: creazione astratta o agita?

47

F. GARRAMONE, I diritti, le libertà ed i doveri costituzionali

48

S. MINUETTI, Persona, merito e mobilità sociale

53

D. DALESSANDRI, Le ragioni pedagogiche della Costituzione nel saluto di un dirigente scolastico

54

G. CORSI, Musicalità e costituzione: percorsi interiori della persona

57

P. LAPENNA, I giovani e la Costituzione "C" come Consulta, "C" come Costituzione!

58

D. CARLOMAGNO, La fatica di essere se stessi dalla favola alla realtà

60

N. R. CARLOMAGNO, Pensieri e parole

61

M. A. CAVALIERE - M. G. CERUZZI - M. D'ANGELO, La Costituzione in gioco

62

A. PICA - E. BIANCHI - A. MONTESANO, Progetto "A scuola di Costituzione"

Contributi

66

D. DE SCISCIOLO, "A scuola di Costituzione". Resoconto di un'esperienza

69

F. PIRRO, Cittadinanza e Costituzione: riflessioni sul nuovo insegnamento

72

A. FASOLINO, Dinamiche di approccio al problema delle disabilità nella scuola dell'infanzia. Riflessioni e proposte

Spazio aperto - Recensioni

75

E. SCAGLIA, Giuseppe Bertagna, *Autonomia, Storia, bilancio e rilancio di un'idea. L'autonomia dimidiata e i fasti dello statalismo*

Rubrica etimologica

79

R. CORRADETTI, Indirizzo unitario nella scuola italiana

Cari amici e collaboratori del Nodo,

con profonda emozione diamo inizio a questo numero 35 del Nodo quando, non lontano da noi, L'Aquila, la città nata per volontà di Federico II, gloriosa per storia e cultura, per arte ed opifici ha smesso di esistere nelle sue splendide forme, dissolte dai sussulti di un devastante terremoto. È la città di molti amici, la città dei nostri studi e dei nostri insegnamenti accademici, è la città appollaiata su un salubre altopiano a 700 mt, circondata dal Gran Sasso e dai monti d'Ocre che, imponenti, si ergevano a chiostra protettiva degli ottantamila abitanti. Sono bastati 30 secondi a polverizzare la città, ad uccidere 300 persone, a spegnere l'anelito di vita e di speranza di molti bambini e giovani studenti, a lasciare sul campo 1500 feriti, a destrutturate una comunità raccolta attorno alle sue istituzioni, vivificata da principi ispiratori, animata da tensioni culturali e religiose. Le immagini dei media che ci giungono non riescono ad esprimere la desolazione di una città che da secoli, per successive devastazioni, ha sempre lavorato e lottato per ritornare dal caos delle distruzioni al cosmo delle armonie architettoniche che l'hanno resa celebre non solo in Italia. Ed ora? punto e daccapo. Oggetti preziosi per arte, valore e carica affettiva, sono confusi con le macerie della città e dei villaggi; le persone private del valore aggiunto di una specifica *appartenenza*, perché private delle loro comunità originarie, derubate della identità di cittadini perché *cives* costretti alla condizione di *peregrini*, dislocati, con sistemazioni precarie, a distanze chilometriche, in più paesi e regioni. Questa, amici, è L'Aquila di oggi, dal tempo meteorologico corrucciato dove il cielo e la terra sembrano congiurare ancora sui suoi abitanti per completare l'opera del terremoto.

Ma questo è anche il tempo culturale e spirituale della Pasqua con il suo sogno di speranza, con la forza della primavera, con la promessa di Risurrezione. E noi, ne siamo certi: sarà Pasqua di Risurrezione pure per L'Aquila perché sta scritto: “morte e vita si sono affrontate in un prodigioso duello, il Signore della vita era morto, ma ora, vivo, trionfa”.

Anche per questo noi, guardando oltre la città materiale, mai abbiamo pensato alla morte della città vera, dell'eidos sostanziale, quella che ciascun cittadino porta dentro a guidare quei pensieri e comportamenti che ci rendono autentici cittadini della polis, anche quando questa si è trasformata in cumuli di macerie. È Platone, il Maestro perenne, che in *Repubblica* IX, 591 ci parla della “**Città interiore che ogni uomo porta in se stesso**”. I terremoti possono infierire sulle realtà materiali, possono distruggere tutte le forme di una città, ma non riusciranno a cancellare quel sigillo della *città interiore* che l'uomo ha impresso in sé per consuetudine di vita e per cultura. Rousseau trova la spiegazione di questa capacità di essere insieme, di strutturarsi in città, nella forza della **legge** e, noi aggiungiamo nella straordinaria forza della **Costituzione italiana** che, attraverso una consapevole interiorizzazione mediante l'apprendimento, la *cultura*, diventa un trascendentale storico della comunità che traduce non solo regole e doveri, ma pure l'immaginario collettivo rendendo presente, sempre ed ovunque, la sua rappresentazione. La propria città è “den-

tro” la propria Costituzione e porta in sé non solo l’immagine della stessa città ma anche la volontà, la forza, la capacità di trarla dall’abisso di ogni sua eventuale distruzione. Questo insegna la storia del passato, questo si iscrive nella natura profonda dell’uomo che, per parafrasare Henry Miller: “non si siede mai sulle sue rovine, ma riparte sempre dagli orizzonti dove essi sono crollati”.

Onore dunque agli aquilani ed abruzzesi che dalla formazione scolastica e dalla cultura ricominciano il loro cammino: il primo di tutti i beni come pensava il filosofo Stilpone che affermava: “niente di ciò che mi appartiene ho perduto perché nessuno ha potuto rapire la mia cultura”.

Abitanti de L’Aquila, oggi, noi del Nodo 35, vi sentiamo doppiamente fratelli e cittadini e vi preghiamo, considerateci dentro la vostra “Città interiore”

Angela Granata
Mario Ferracuti



L'Aquila. Piazza Duomo e la Basilica di S. Maria di Collemaggio



La Costituzione a scuola: è aperta la sperimentazione della caccia al tesoro

LUCIANO CORRADINI

Già ordinario di pedagogia generale nell'Università di Roma Tre.
Presidente del gruppo di lavoro ministeriale sull'educazione civica

Carta fondativa e orientativa o "pezzo di carta"?

Che ruolo ha, in questo mare in tempesta, la Carta costituzionale, che ha tracciato inedite rotte di navigazione, dopo la seconda Guerra mondiale? È diventata solo un "pezzo di carta"? E i celebrati valori costituzionali sono forse solo pallide utopie, inservibili sul piano dei comportamenti delle persone e delle istituzioni?

C'è qualcuno che lo pensa. La sfiducia nei rappresentanti del popolo, definiti da un'indagine giornalistica "La Casta", ha raggiunto livelli di allarme.

Di questa situazione mostra consapevolezza in una serie di interventi ufficiali, il Presidente Giorgio Napolitano, che però vede nella Costituzione ancora una insostituibile risorsa, utile proprio per consentirci di uscire dall'incertezza e dalla confusione in cui siamo caduti. Di fronte alla nostra povertà di idee e di principi, la Costituzione è davvero una "mappa del tesoro", se si trovano tempo e volontà di capirla, di studiarne le origini e le conseguenze, di ricordarla nella vita concreta, così come si ricorda il codice della strada quando si guida: e anche di intervenire a modificarla nelle parti bisognose d'intervento: ma col rispetto e con la competenza con cui si interviene a restaurare un'opera d'arte, non con l'intenzione di ricavarne un vantaggio per il proprio partito.

Ha detto Napolitano: "Conoscendo i motivi di inquietudine e di sfiducia che serpeggiano tra i cittadini, è confortante poter guardare tutti, senza spirito di parte, a un grande quadro di riferimento unitario come quello che l'Italia si diede con la Costituzione del 1948". Infatti ... La data del 1° gennaio 1948 ha segnato la nascita di qualcosa che ha continuato a vivere, è vivo e ha un futuro – una tavola di principi e di valori, di diritti e di doveri, di regole e di equilibri, che costituisce la base del nostro stare insieme, animando una competizione democratica, senza mettere a repentaglio il bene comune". Ha poi aggiunto, con una formula a lui cara, che "l'unità costituzionale" si è fatta "sostrato dell'unità nazionale". "È mia convinzione – da voi, ne sono certo, sostanzialmente condivisa – che non manchino al nostro paese le forze per superare le prove di questa fase storica e di questo cruciale momento. È però necessario porre mano a quel rinnovamento della vita istituzionale, politica e civile, in assenza del quale la comunità nazionale, in tutte le sue parti, sarebbe esposta a crisi gravi".

Il Presidente non si limita ad una esortazione accorata. Riconosce che da molti segnali

sembra che si sia perso il ricordo di quella che fu “una delle stagioni più altamente costruttive e creative della nostra unità nazionale”. “Il risultato cui si giunse fu possibile grazie a un confronto eccezionalmente ricco e approfondito e alla graduale confluenza – al di là dei contrasti e dei momenti di divisione che certamente non mancarono – tra le diverse correnti storico-culturali e politiche rappresentate nell’Assemblea Costituente”.

Ricordare per continuare a credere e ad essere

Bisogna dunque anzitutto ricordare, fare un adeguato sforzo di memoria, non dimenticare. Viene in mente l’espressione biblica: “Shemà Israel”. Questo ricordo collettivo spetta anzitutto alla scuola, che è l’istituzione in cui si verifica il passaggio di testimone fra una generazione a l’altra.

Quando andavano a scuola i ragazzi della mia generazione, era vigente lo Statuto Albertino, la costituzione concessa da Carlo Alberto nel 1848. Sulla base di questo Statuto, il Re Vittorio Emanuele III diede l’incarico di formare il Governo a Mussolini e ne ratificò gli atti liberticidi. Di qui nacque la guerra, con i suoi immani disastri. Ebbene, se lo Statuto Albertino parlava solo al 24° articolo dei “regnicoli”, cioè degli abitanti del Regno, i nostri padri costituenti cambiarono totalmente la prospettiva. Scrissero infatti nell’art. 2 che “La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell’uomo, come singolo e nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l’adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”.

Un soggetto istituzionale come la Repubblica democratica, deliberata da un’assemblea costituente eletta a suffragio universale, comprese le donne, ha sostituito il Regno d’Italia. Questo nuovo soggetto istituzionale si riferisce non a sudditi o abitanti, ma a uomini, di cui riconosce la pari *dignità sociale*. La Costituzione utilizza in proposito tre verbi, due sostantivi e due aggettivi, con i quali traccia la mappa fondamentale di un tesoro che è stato smarrito dalle dittature del primo Novecento e che è stato ritrovato a spese di immensi sacrifici, attraverso una guerra mondiale.

I sostantivi sono i *diritti* e i *doveri*. I verbi sono: *riconosce* e *garantisce*, riferiti ai diritti, e *richiede*, riferito all’adempimento dei doveri. Gli aggettivi sono: *inviolabili*, riferito ai diritti, e *inderogabili*, riferito ai doveri. E riguardano l’uomo, soggetto e titolare degli uni e degli altri: ossia ogni uomo, sia come singolo, sia nelle “formazioni sociali ove si svolge la sua personalità”.

La riconosciuta pari dignità sociale e l’uguaglianza davanti alla legge “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali” (art.3), non sono un dato pacifico, ma valori da coltivare e obiettivi da perseguire. La Repubblica non si limita ad assistere alla dialettica sociale, affidando la riconosciuta dignità di tutti gli uomini al solo gioco della libertà e del mercato, ma assume su di sé il compito di “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (art.3).

Qui il soggetto uomo, già riconosciuto come caratterizzato da importanti ma non discriminanti distinzioni di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali, viene ora riconosciuto in tre fondamentali dimensioni, che sono quelle della *persona*, del *cittadino* e del *lavoratore*.

Anche qui la Repubblica non si limita a prendere atto di dimensioni che si sono

affermate faticosamente nella storia, col contributo del pensiero cristiano, di quello liberaldemocratico e di quello socialista, ma assume il compito di promuovere il “pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica economica e sociale del Paese”, identificando e rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano *di fatto* la libertà e l’uguaglianza dei cittadini.

Anche l’uomo è un *fatto* da riconoscere, ma la sua dignità, i suoi diritti e i suoi doveri appartengono all’ordine dei *valori*, del dover essere, e possono essere negati di fatto: hanno a che fare con la libertà, ma non qualunque esercizio della libertà è compatibile con questa dignità, con l’esercizio di questi diritti e di questi doveri.

C’è una libertà che libera, che rende uguali e promuove giustizia, ordine e pace; e c’è una libertà che ostacola, impedisce, discrimina, esclude. Ebbene tutto l’ordinamento giuridico-politico che va sotto il nome di Repubblica democratica è volto a limitare il potere di danneggiare gli altri, ivi compreso il potere delle maggioranze, e a promuovere “il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica economica e sociale del Paese”. Questa organizzazione non è altro che la stessa repubblica democratica, che è concepita in tal modo sia come soggetto promotore, sia come risultato di un processo sociale che si regge proprio sul rispetto di questi diritti e sull’esercizio dei corrispondenti doveri: ossia sulle virtù personali, civiche e politiche e sul buon funzionamento di istituzioni sempre più capaci di attuare i principi costituzionali.

La Costituzione come garanzia e come impegno programmatico

Il cosiddetto patto costituzionale tra i cittadini è la scommessa-proposta fatta dai Costituenti, a nome del popolo italiano, cioè anche a nome nostro e dei nostri figli: la scommessa-proposta che una repubblica rispettosa dei diritti e dei doveri sarebbe stata compresa e rispettata da persone umane, cittadini e lavoratori divenuti consapevoli della posta in gioco: democrazia e pace, oppure dittatura e guerra.

La Repubblica ci deve trattare da uomini: ma noi dobbiamo trattare da uomini gli altri, sia come singoli sia nelle formazioni sociali in cui si svolge la personalità di ciascuno. E la formazione sociale più impegnata a garantire sul piano giuridico e politico questo ordine etico è appunto la Repubblica: una repubblica che riconosce e promuove le autonomie locali, limita la propria sovranità a beneficio dell’ordine internazionale, ripudia la guerra e svolge tutte le altre funzioni di cui parlano i suoi limpidi articoli.

Dignità e possibilità della scuola per la valorizzazione del “tesoro”

La repubblica democratica delineata dalla Costituzione, insomma, non si regge senza repubblicani democratici. E non si diventa democratici senza educazione alla responsabilità. Perciò la scuola, istituita dalla Repubblica per conseguire le finalità dell’ordinamento, è non solo produttrice di lavoratori, ma produttrice di cittadini democratici e in sintesi di repubblica. Il costituente Piero Calamandrei diceva che la scuola è organo dello stato, più dello stesso Parlamento, proprio in quanto produttrice di uomini che tra l’altro dovranno anche far funzionare il Parlamento secondo lo spirito e le finalità della Costituzione e non secondo gli interessi di qualcuno, a detrimento del pubblico bene, come spesso succede, alimentando il pericoloso sentimento dell’antipolitica.

Ci possiamo chiedere allora se non ci siano responsabilità specifiche della scuola, non solo per i risultati scadenti degli apprendimenti di italiano, matematica, scienze, ma anche per lo scarso “capitale sociale” di cui si dispone.

Queste responsabilità sono sia dei legislatori, sia degli amministratori, sia degli insegnanti: vanno richiamate non tanto per colpevolizzarsi, quanto per cercare di imprimere alla nostra scuola e al nostro paese quella svolta senza la quale lo spirito nazionale e le istituzioni democratiche sono destinate ad un pericoloso declino.

Se la Costituzione, all'alba dei suoi sessant'anni (1947/48), è il “tesoro nascosto” della nostra convivenza civile, il tesoro che legittima la scuola e la funzione docente non come istituzioni marginali, ma come “produttrici” di Repubblica, occorre il coraggio di ripensare la Costituzione per legiferare, per amministrare, per educare.

Nell'insegnamento questo tesoro ci offre un *menu* di valori (in senso informatico) che possono validamente rispondere alle emergenze e alle miserie che affliggono la nostra vita sociale, a cominciare dalla vita della scuola. Le carte di navigazione da sole non ci garantiscono una buona navigazione, se il mare è in tempesta. Per questo sarebbe importante che le norme prevedessero un'adeguata “cabina di pilotaggio”, ossia di uno specifico tempo scuola per scandagliare i fondali e studiare le rotte sulla base di questa carta di navigazione, prevedendo un mix fra disciplinarietà e trasversalità dell'educazione civica, che ora una legge dello stato ha definito “Cittadinanza e Costituzione”.

Verso la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione

Com'è noto, il 4 marzo scorso il ministro Mariastella Gelmini ha presentato a Palazzo Chigi un *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione*, che avvia la sperimentazione prevista dal 1° art. della legge 169/08.

Il carattere “coraggioso e prudente” dell'ermeneutica che il Gruppo di lavoro sull'educazione civica, istituito presso il Ministero, ha fatto di questa norma, che non spreca le parole per indicare la volontà del legislatore, è visibile nel primo periodo del citato documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento in questione.

“L'introduzione, con legge 30.10.2008 n. 169, dell'insegnamento Cittadinanza e Costituzione offre l'occasione per una messa a punto del fondamentale rapporto che lega la scuola alla Costituzione, sia dal punto di vista della sua legittimazione, sia dal punto di vista del compito educativo ad essa affidato. Le scuole sono chiamate in proposito a concorrere, anzitutto con la riflessione, con l'approfondimento dei problemi e con la sperimentazione, a questa messa a punto, in vista di un più maturo assetto ordinamentale della materia”.

Dunque non si tratta di rendere alla Costituzione un rituale omaggio domenicale, per aver le mani libere nei giorni feriali. Si tratta invece anzitutto di un'occasione per ripensare la scuola alla luce del *patto di convivenza* che le diverse “famiglie culturali” uscite dalla dittatura e dalla guerra hanno steso come condizione per non ricadere nella barbarie.

La scuola istituita dalla Repubblica democratica è chiamata a concorrere a produrre, oltre che il “pieno sviluppo della persona umana”, anche le condizioni perché siano compresi, sentiti, vissuti i valori su cui la Costituzione si regge o decade e scompare, come insegna la storia.

L'occasione offerta dalla legge non è di per sé la garanzia del successo di questo ripensamento in profondità e della risoluzione del problema dell'assetto disciplinare necessario per dare gambe al “compito educativo” affidato dalla Costituzione alla scuola.

Per questo si dice che le scuole “sono chiamate a concorrere anzitutto con la riflessione, con l'approfondimento dei problemi e con la *sperimentazione*, a questa messa a punto, in vista di un

più maturo assetto ordinamentale della materia”.

L'ipotesi contenuta nella proposta ministeriale di sperimentazione, ai sensi dell'art.11 del dpr 275/99, è quella di dedicare un monteore di 33 ore l'anno ad una disciplina specifica, con voto distinto, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale.

Non si ignora che molte scuole sono già in vario modo impegnate nell'esperienza di insegnamento delle tematiche proposte dalla sperimentazione: e che la formula privilegiata in proposito dal Ministero non è priva di alternative, sia in Italia, sia negli altri paesi europei. Trattandosi di sperimentazione, le scuole possono aderirvi, ma anche non aderirvi, lasciando ad altri l'onere e l'onore della verifica o della falsificazione dell'ipotesi sperimentale per ora prevalente. Per questo è il caso di far conoscere all'apposito Comitato scientifico istituito presso lo stesso Ministero, anche esperienze e ipotesi diverse da quella privilegiata.

La proposta ministeriale ha il pregio di ripercorrere, rinforzandolo sul piano epistemologico e curricolare e dandogli dignità e stabilità, lo schema organizzativo già presente nelle sue motivazioni nell'originario decreto sull'educazione civica del 1958. Pur all'interno di vincoli orari, che sono posti alla scuola dalla crisi finanziaria e dalle scelte politiche, l'ingresso di C&C nell'area indicata non implica nuove risorse e nuove classi di concorso, anche se *indubbiamente sacrifica alcuni contenuti a beneficio di altri, ritenuti strategicamente preferibili sul piano educativo.*

Si può aggiungere che un certo modo di presentare e di studiare la storia “come pensiero e come azione”, per ricordare una formula crociana, può anche consentire di rubricare certi temi e certe riflessioni e valutazioni sia nell'ambito della disciplina *storia* sia in quello della disciplina C&C. Come non si tratta, nella scuola, di “fare degli storici”, così non si tratta di “fare dei costituzionalisti”, ma delle persone, dei cittadini e dei lavoratori consapevoli dei loro diritti e dei loro doveri, nell'ambito di “cittadinanze” diverse per contesti culturali, giuridici e politici di cui si è partecipi più o meno consapevoli e attivi. Cittadinanza e Costituzione sono “oggetti” complessi e in parte sovrapponibili, ma non “astratti”, perché di fatto sono “agiti” spesso inconsciamente nell'esperienza quotidiana, e chiamati in causa in vario modo ogni giorno dai mass media, che informano, drammatizzano, talora deformano e occultano i problemi delle persone e delle società.

Per ciò che riguarda la scuola, questi oggetti sono anzitutto contenuti da studiare: contenuti scritti in testi di rilevante portata etica e civile, accessibili ma spesso ignorati, anche se giuridicamente efficaci. “Anzitutto” non significa in senso cronologico.

Soprattutto con i ragazzi più giovani, si tratta talora di *arrivare a scoprire* la Costituzione e la relativa problematica, a partire da esperienze e vicende note e discusse fra i ragazzi.

L'Amministrazione scolastica a tutti i livelli, l'ANSAS, l'INVALSI, le riviste, le associazioni professionali dei docenti, dei dirigenti, dei giuristi e dei magistrati, i sindacati, gli enti locali, gli editori, le forze dell'ordine daranno una mano: ma sarà soprattutto nei consigli e nelle classi che si deciderà se la scuola accoglierà la Costituzione come una forza giuridica e morale, legittimante e motivante, degna d'essere studiata come le altre materie, per dare a tutte nuova dignità e nuovo potenziale formativo, o se rifluirà, dopo un anno di sperimentazione, fra le utopie, buone per i discorsi della domenica.

Dalle Università di...

Persona e Costituzione

MARIA LUISA DE NATALE

Ordinario di Pedagogia

Pro Rettore Università Cattolica di Milano



1. L'educazione come diritto della persona

È ormai diffusa e condivisa la consapevolezza di come nell'attuale società della globalizzazione sia del tutto insufficiente promuovere una democrazia in termini politici ed economici se non si riesce a realizzare una civiltà democratica, nella prospettiva di percezione dei valori che devono essere da tutti partecipati e potenziati.

In questo quadro di riflessioni il dibattito pedagogico e l'emergenza educazione hanno sottolineato come l'educazione sia oggi il valore fondamentale secondo cui deve essere organizzata la vita dei soggetti, anche perché i suoi caratteri nascono dalla concreta realtà quotidiana in cui si svolge la soggettiva esistenza ed in cui si radicano i comportamenti e si fanno le scelte fondamentali della vita. Uguaglianza politica e libertà economica possono delinearsi come tappe di un cammino la cui vera meta consiste nell'esigenza di libertà e di uguaglianza più avanzate, cioè possibilità di fruizione e di partecipazione ai beni ed alle attività che consentono all'uomo di mantenere il primato dell'umano sul mondo. E questo è possibile attraverso un percorso educativo che oggi, anche nel suo rivolgersi agli adulti, si delinea essere "più che un diritto; è una chiave per il XXI secolo. E

sia una conseguenza per la cittadinanza attiva, che una condizione per la piena partecipazione nella società. È un concetto potente per sostenere lo sviluppo ecologicamente sostenibile, per promuovere la democrazia, la giustizia, la parità tra i sessi e lo sviluppo sociale, scientifico ed economico e per costruire un mondo in cui il conflitto sia sostituito dal dialogo e da una cultura di pace basata sulla giustizia."

Il diritto all'educazione si configura quindi come un soggettivo diritto "a vivere con coscienza piena della libertà personale intesa anche nella concretezza delle relazioni storiche e culturali" ed è espressivo dello stesso diritto alla libertà, quale responsabile e soggettiva capacità di compiere le scelte necessarie per la realizzazione della propria personalità. E dal momento che lo sviluppo della personalità si correla con le effettive condizioni di esercizio della libertà all'interno di una determinata società, tale diritto non può non assumere precise connotazioni storico-culturali.

Nell'attuale contesto sociale, quindi, sempre più "dominato" dal progresso tecnico e tecnologico, che condiziona la stessa qualità dei rapporti interpersonali e la stessa vita comunitaria, appare evidente il rischio di perdita del significato valoriale della personale esistenza e della singolare capacità di autodeterminazione libera e responsabile, mi-



Prima seduta dell'Assemblea costituente

nacciati come siamo da standards conformistici e consumisti che si oppongono alla ricerca ed alla valorizzazione delle singolari autenticità personali. D'altro canto, tuttavia, l'affermarsi del principio democratico a struttura e fondamento della organizzazione sociale, aumenta la necessità di disporre di mezzi adeguati per la comprensione e per il controllo dei complessi fenomeni sociali di cui siamo protagonisti e partecipi, quale presupposto indispensabile per dare consistenza e forma al diritto di libertà.

In questo scenario dunque, l'educazione si riconduce all'insieme dei problemi che la civiltà moderna pone all'uomo con l'obiettivo di alimentare il senso della condizione umana, la possibilità e la necessità che l'uomo recuperi la capacità di orientarsi e di orientare lo stesso divenire sociale in una direzione sempre più rispettosa dei valori che l'umanità sa, può e deve esprimere.

Per opporsi alla minaccia della dispersione, dell'anonimato, del vuoto di libertà, di tutte le diverse forme di manipolazione della personale autenticità, l'educazione sottolinea l'ineludibile impegno da parte della comunità, di individuare strategie idonee a far sì che ciascuno possa essere sollecitato a problematizzare la particolare realtà situazionale e a dialettizzarla in un complesso dinamico di riferimenti, di valutazioni, di orizzonti valoriali, in un processo di crescita personale e civile. Questa linea di intervento presuppone la promozione delle capacità critiche e creative di ogni soggetto, che è realizzabile solo attraverso un pro-

cesso di formazione individuale e collettivo che trova nell'acquisizione delle conoscenze e nella capacità di utilizzarle la sua ragione d'essere.

È infatti un errore pedagogico supporre che la sola abbondanza di informazione e l'accesso ad essa senza restrizioni possano dar vita ad una società educativa. L'informazione non può essere confusa con la conoscenza e la maggior parte dell'informazione trasmessa dai moderni mezzi elettronici è effimera, insignificante, e potenzialmente diseducativa. "La conoscenza ci renderà liberi", si assicura, ma l'assicurazione è di nessun valore se manca la capacità di utilizzare e di valutare i

mezzi di informazione a propria disposizione. E oltre alle competenze connesse all'uso delle conoscenze necessarie per la modifica dei propri comportamenti e per l'assunzione di nuovi atteggiamenti nei confronti della realtà, è necessario che coloro che apprendono diventino capaci di crearsi da sé il proprio sapere, e di assumersi nuove responsabilità di fronte alle scelte che proprio le aumentate conoscenze rendono possibili.

I problemi emergenti dalla interazione tra la persona e il suo ambiente di vita, familiare e sociale, richiedono la maturazione dei soggettivi poteri mentali attraverso una serie di "saperi" non sempre identificabili, nella società attuale, con i tradizionali contenuti di apprendimento, né con le informazioni che continuamente ci aggrediscono.

Gli stessi percorsi di apprendimento devono attivare nei soggetti la capacità di problematizzare la realtà ed il proprio io, di maturare nuove strategie di ricerca e metodologie di indagine per generare "atteggiamenti apprenditivi", prospettive, stili di vita sempre più rispondenti alle esigenze della autenticità dell'uomo. Se la conoscenza è lo strumento che ci consente di entrare in un rapporto significativo con la realtà, per trascenderla nella sua datità, l'apprendimento deve poter alimentare questa capacità critica e creativa dei soggetti, che si potenzia solo se una efficace intenzionalità educativa pervade i diversi ambiti di appartenenza della persona, dalla famiglia alla società nella sua globalità.

Non si può quindi non cogliere la solidarietà che consolida i vari diritti umani intesi nella loro reciprocità (dal diritto di espressione alla libertà di pensiero, dal diritto alla libertà politica al diritto alla libertà religiosa) nel diritto all'educazione che può essere definito il "diritto ad essere" con il massimo di congruenza possibile. L'educazione è sempre in funzione del diritto che l'uomo ha a vivere con pienezza la sua esistenza, per il valore che connota la sua dignità personale e il suo originale potenziale umano.

Questa può generare nella persona una pervadente tensione capace di alimentare un cambiamento esprimendosi in termini di disponibilità, di apertura, di trascendimento verso forme di vita esperienziale più ricche nell'ordine personale e verso orizzonti culturali più ampi e comprensivi, perché ogni cambiamento non sia vissuto come perdita di sé, ma come prospettiva di autopotenziamento, di affermazione e di espansione, come testimonianza della propria capacità produttiva e generativa.

Se è vero che "l'educazione è un imparare ad essere liberi", è pur vero che "ogni genere di libertà, perfino la libertà di educazione deve essere appresa" ed è impegno del contesto in cui la persona si situa offrire occasioni idonee all'arricchimento degli ambiti motivazionali che sollecitino le persone ad impegni che mentre determinano crescenti gradi di gratificazione psicologica, esprimano livelli di sempre superiore realizzazione ed autenticità personali.

È solo garantendo con forme e modi diversi l'esercizio di questo diritto all'educazione che l'intera vita di ciascuna persona può divenire "un esperimento vissuto con sempre crescente consapevolezza all'interno di un fluido ordine sociale che va costantemente rivedendo e revisionando i suoi modelli". È la prospettiva della *longlife education*, essenziale "per una migliore padronanza delle strutture e dei ritmi mutevoli del tempo di ciascuna esistenza umana" che ci porta a riconsiderare diritti e doveri anche nella riflessione pedagogico-educativa.

2. *Persona e educazione permanente*

Se sulla spaccatura delle radici dell'uomo, che sono comunitarie, si affermano infatti i processi di anomia e di devianza, l'educazione lungo l'arco della vita, nella tensione dinamica che la alimenta, da un lato si qualifica come aiuto costruttivo per chi è alla ricerca della propria continuità sto-

rica e sociale, e dall'altro è all'origine di un processo di revisione nei confronti dell'uomo, delle sue relazioni, della società, che possono trasformarsi, sotto la spinta di questa tensione razionale, in modo radicale.

Per animare un tessuto sociale, è indiscutibile la necessità di una molteplicità di strutture in sostanziale interazione, poiché nessuna istituzione può rispondere esaustivamente alle attese che l'educazione porta con sé, e ciò richiede l'intelligenza e la possibilità di predisporre strumenti atti a promuovere la coerenza e la convergenza di tutte le molteplici iniziative che nella loro poliedricità devono essere finalizzate al perseguimento degli stessi obiettivi.

Il processo educativo, infatti, trova una sua interiore coerenza in riferimento ad una precisa finalità da perseguire, si specifica per il suo carattere interattivo, e senza l'ancoraggio offerto da un chiaro orizzonte valoriale, si snatura e provoca disorientamento. La spontaneità e la ricchezza dei rapporti sociali, nelle culture locali, si configura quale asse portante sia per alimentare la richiesta educativa, sia per ampliare gli orizzonti personali.

Come suggerisce P. Donati, vanno valorizzate le forme di scambio sociale, i cui fini riguardano la produzione di beni relazionali e i cui mezzi sono il dono, la reciprocità, lo scambio simbolico, come accade nelle piccole comunità, nelle relazioni parentali, di vicinato e generazionali.

È la proposta di un nuovo modo di vivere in società, di elaborare cultura, di assumersi l'onere di una piena autonomia, legittimata dall'impegno verso il bene comune, e dal rispetto della dignità delle persone, dal riconoscimento e dalla promozione della capacità, per ciascuno, di libertà non esente da responsabilità, in un orizzonte assiologico chiaramente delineato. In questo contesto, l'educazione si delinea come "bene relazionale di mondo vitale", per la cui affermazione si richiedono mezzi e criteri che facendo riferimento ai principi citati di reciprocità, di dono, di scambio sociale, possano conferire all'educazione esperienze di mutualità al suo interno, in un momento storico.

Un permanente impegno educativo esprime la sostanza di un processo di crescita in qualità umana, in cui la dimensione personale e la dimensione sociale dell'educarsi, strettamente correlate, si strutturano con efficacia solo se si articolano con quella dimensione culturale che è propria del soggetto, che ne caratterizza l'appartenenza, che lo radica nella comunità. E la solidarietà si configura come il valore umano fondamentale alla base di

ogni relazione interpersonale che voglia qualificarsi come intenzionalmente educativa. L'apertura solidaristica è infatti espressione di una salda identità personale, e di una costruttiva interazione con gli altri e con l'ambiente, nella testimonianza di un impegno volto al perseguimento del bene comune.

È il valore dell'educazione, oggi, a delinearci come sicuro ancoraggio per opporsi ad una realtà sociale quotidiana caratterizzata da tensioni emarginanti, devianti, alienanti, sul piano affettivo e comportamentale, perché il flusso dei continui cambiamenti che percorrono la realtà condiziona negativamente il modo di vivere, infondono un senso di precarietà, di temporaneità nei rapporti che l'uomo ha con le persone, con i luoghi, con gli stessi ideali. I rapporti umani, a qualsiasi livello, ed in qualsiasi ambiente, sono diventati difficili, e si caratterizzano nelle più svariate forme di conflittualità, nelle strumentalizzazioni più mortificanti, e sempre più ciascuno tende ad isolarsi, a chiudersi nel proprio mondo, ad essere indifferente, a volte arrogante e intollerante.

Da qui l'urgenza di educare soprattutto gli adulti, affinché si assuma consapevolezza della personale ricchezza umana e dei suoi limiti esistenziali e si riscopra la propria autenticità attraverso la riflessione sui processi della propria esistenza in una significativa partecipazione sociale: la vera libertà, per ciascuno di noi, è nella nostra espressione autentica, nella responsabile scelta che si può operare di se stessi, per il miglioramento personale e degli altri che a noi fanno riferimento. Cogliere in modo sempre più definito il senso della propria identità e vivere criticamente la realtà, sono le verifiche obiettive dell'esercizio della libertà come fattore di connotazione della vita.

Se l'educativo riuscirà a tradursi in un impegno di trasformazione condiviso, ponendo forte attenzione agli elementi operativi dell'educare, anche nella società complessa in cui viviamo potrà riaffermarsi il diritto alla speranza in una società migliore di quella attuale, perché soprattutto, più umana, nel rispetto dei principi della nostra Costituzione italiana.



Mario Mencarelli: “la persona umana è sostanza di democrazia”

SIRA SERENELLA MACCHIETTI
Ordinario di Pedagogia
Università Siena-Arezzo

L'attenzione per l'educazione del cittadino democratico è costantemente presente nella riflessione pedagogica di Mario Mencarelli, anche se nella sua ampia produzione scientifica non sono molte le pagine dedicate a questa questione, che ha iniziato ad affrontare direttamente soltanto alla fine degli anni '60 del secolo scorso.

Pertanto per comprendere la sua concezione dell'educazione 'civica' giova non limitarsi a prendere in esame soltanto gli scritti specifici su questo tema. È infatti opportuno tener presente l'unitarietà del suo pensiero, il suo itinerario culturale ed esistenziale e la coerenza della sua vita con la sua visione dell'uomo e con la sua ricerca...

È inoltre doveroso ricordare che a suo avviso l'affermazione della democrazia “implica, come fondamento e come meta ad un tempo, lo sviluppo pieno della persona umana”, il cui valore “è sostanza di democrazia”.

Collocandosi in questa prospettiva Mencarelli affidava all'educazione il compito di impegnarsi per tradurre “i principi di democrazia” in formazione delle coscienze e alla scuola chiedeva di proporre una cultura civica necessaria per “vivere con sincera partecipazione la vita comunitaria”.

Significativo è a questo proposito un suo ampio saggio pubblicato nel 1969, intitolato *Prospettive pedagogiche e didattiche dell'educazione civica*, in cui sottolinea la correlazione esistente tra *l'affermarsi della democrazia*, la *democratizzazione della vita scolastica* e *l'affermarsi delle istanze di una specifica formazione del cittadino*.

A più di dieci anni di distanza dall'introduzione dell'educazione civica nella scuola italiana le difficoltà per comprenderne la natura discipli-

nare erano ancora molte e solleccitarono Mario Mencarelli, che in questo contributo propose una profonda riflessione pedagogica sull'epistemologia di questa nuova materia, sostenendo che essa, "pur traendo [...] sollecitazioni e contributi da ogni altra materia...", ha "una sua essenza singolare".

Nel suo saggio preliminarmente il Nostro prese in esame l'evoluzione dei concetti e delle ragioni che stanno alla base dell'educazione civica e si confrontò con alcuni pedagogisti del Novecento, richiamandosi alle loro diverse concezioni della democrazia e della cittadinanza, sottolineando i limiti di quella 'sociale' proposta dal Dewey e condividendo quella di J. Maritain, che "mira a cogliere il valore primigenio delle persone".

Per Mencarelli infatti, come per il filosofo francese, "l'energia motrice" della democrazia "è di struttura spirituale" e "la democrazia vive del "sacro valore della verità".

Pertanto l'educazione, tenendo conto del gruppo sociale cui il fanciullo appartiene, deve prepararlo "ad avervi la sua parte" e "formare l'uomo a condurre una vita normale, utile ed operante nella comunità". In "altri termini guidare lo sviluppo della persona umana nella sfera sociale svegliando ed affermando il senso della sua libertà, come quello dei suoi obblighi e delle sue responsabilità, è uno scopo essenziale dell'educazione. Ma non il primo, né il principale. Il primo è lo sviluppo interiore della persona, il suo progresso personale, nel quale è il cuore del progresso sociale".

In coerenza con la certezza che l'azione educativa non può non tenere presenti le esigenze e i diritti della persona, Mario Mencarelli affermava anche che l'educatore è chiamato a conoscere, "la natura dell'uomo nella sua origine, nel suo fine, nella sua creaturalità e quindi nel suo rapporto con Dio".

Ponendosi in questa prospettiva sosteneva che la libertà della persona è la fondamentale forza portante del progresso individuale e sociale e che lo spontaneismo non assicura un'apprezzabile educazione alla libertà, la quale "implica sempre una capacità di scelta, una capacità e una precisa volontà di prender posizione, un'intenzionalità, un potere autodecisionale pronto, tempestivo e illuminato".

Sottolineava inoltre che la conquista della libertà postula la conquista della cultura e la riflessione sulla Costituzione della Repubblica Italiana all'elaborazione della quale "hanno concorso la tradizione personalistico-cristiana, liber-democratica e social-comunista".

Questa riflessione infatti è indispensabile per comprendere i principi che animano la Carta Costituzione, i quali non possono non costituire la base della cultura del cittadino e i 'punti di riferimento' dell'insegnamento dell'educazione civica.

A proposito di questo insegnamento comunque Mario Mencarelli precisava che la sua efficacia è legata anche alla riflessione sulle esperienze, alla consapevolezza e alla coscienza del loro significato, al possesso di una visione dell'uomo, del suo valore e del suo esistere, della capacità e della volontà di rispettare se stessi e gli altri, della libertà, della sincerità, dell'onestà, della tolleranza, della comprensione, della generosità e dell'umiltà che "fanno capo alla comprensione e alla difesa della dignità umana". Queste conquiste "procedono dal tirocinio della vita sociale, intesa anche nella concretezza della situazione scolastica e ambientale" ed esigono un accostamento tra l'educazione civica, l'educazione alla cittadinanza attiva e democratica e quella morale.

Questo accostamento infatti può consentire alla persona di conquistare una solidarietà aperta alla pratica della tolleranza e del dialogo, all'educazione alla pace, capace di collocarsi in una prospettiva internazionale.

A questo proposito Mario Mencarelli rivolgendosi agli educatori suggeriva di appoggiare il proprio lavoro "a due forze: il *bisogno di significato* che anima la persona e la *tensione assiologica* che caratterizza la democrazia" ed alla scuola chiedeva di tener vive nella coscienza degli alunni queste domande: "*Quale significato ha per me vivere in democrazia? Perché crediamo nella democrazia?*" per sollecitare la volontà di soddisfare il bisogno di 'senso' proprio di ogni essere umano. Rivolgendosi alla scuola nel suo ultimo libro, intitolato *Nuovi impegni della scuola elementare* e pubblicato nel luglio del 1987 ad un mese di distanza dalla sua scomparsa, il Nostro ribadì e legittimò ulteriormente il rapporto che esiste tra democrazia ed educazione. Inoltre sottolineò il significato del legame che nell'educazione scolastica intercorre tra l'esperienza curricolare e l'esperienza democratica, affermando che è lo stesso legame delineato da altri pedagogisti (da Hessen a Maritain) tra *cultura* e *libertà*.

A suo avviso infatti "l'educazione democratica è il contenuto, il fine, il metodo della vita scolastica" e "la democrazia non tollera analfabetismi e non tollera un cognitivismo esclusivamente strumentale; non tollera individualismo e non tollera collettivismo; non tollera abdicazioni e non tolle-

ra prevaricazioni”.

Secondo il Nostro lo stesso termine *democrazia* manifesta un’*esigenzialità* che “impone di chiedersi ad ogni istante, nella scuola e fuori della scuola, che cosa è la *libertà*, che cosa è la *giustizia*; che cosa sono il *bene comune*, l’*eguaglianza*, la *solidarietà*; e il *dialogo*, la *tolleranza*, la *collaborazione*, l’*autogoverno*”.

Inoltre Mencarelli affermava che “la tematica della creatività e del pensiero critico è coesistente alla educazione democratica”. A questo proposito giova ricordare che per il Nostro il concetto di creatività ha una particolare valenza etica: sollecita ad “autenticare incessantemente significati e valori”, ad interrogarsi sul senso della vita, a soddisfare quell’ansia metafisica e quel bisogno di Verità rivelata, che “ognuno di noi si porta dentro”: e può favorire una *conoscenza di fede*, la quale ha una particolare forza ‘liberatrice’ perché si alimenta di amore e di speranza.

In coerenza con questa certezza e con la convinzione che “l’esperienza religiosa ha sempre nutrito la cultura umana ed ha sollecitato l’uomo, pur con gli errori che sono stati compiuti”, verso la conquista della sua piena umanizzazione, Mencarelli ha richiamato vigorosamente, collocandosi in una prospettiva rigorosamente culturale, l’attenzione sull’importanza dell’insegnamento della religione cattolica nella scuola.

A suo avviso infatti “la cultura umana trae respiro dalla solidarietà in cui le diverse forme di conoscenza (compresa dunque la religione) danno corpo alla cultura umana e contribuiscono, nella loro solidarietà e nella loro singolarità, alla promozione di processi di “civilizzazione” concorrendo così a dar contenuto e significato all’impegno di “essere civili”.

A questa convinzione si collega la certezza che la libertà “non è nell’agnosticismo analfabeta e qualunquista, che nella vita democratica non reca tensioni creative di amore e di solidarietà consapevole e progettata in termini di trascendimento”.

Se riflettiamo ulteriormente sulle proposte fatte da Mario Mencarelli in rapporto all’educazione alla cittadinanza sembra possibile affermare che a suo avviso il cittadino democratico è l’uomo che ha attualizzato i caratteri della persona, che ha una visione alta dell’etica e che è capace di speranza.



Donne, scuola, cittadinanza: un lungo percorso

SIMONETTA POLENGHI
Ordinario di Pedagogia
Università Cattolica - Milano

La strada che ha portato le donne italiane al diritto di voto e al pieno possesso della cittadinanza è stata, come è noto, un processo lungo e faticoso, avviatosi nell’Ottocento. Il processo di riscatto, per l’acquisizione della capacità di far valere i propri diritti, avvenne per il tramite della scuola, che rappresentò il canale privilegiato per una lenta ma progressiva emancipazione lavorativa, che nel giro di poche generazioni avrebbe consentito di fatto alle donne italiane di conquistare un ruolo centrale nel mondo del lavoro. L’alfabetizzazione delle fanciulle, che sino all’Unità d’Italia, con l’eccezione della Lombardia austriaca e del Piemonte sabauda, era (soprattutto in meridione) limitatissima, ricevette un forte impulso grazie all’imposizione dell’obbligo scolastico che, proclamato dalla legge Casati del 13 novembre 1859, fu sancito con maggior forza dalla legge Coppino del 1877: grazie a queste due disposizioni, le donne italiane vennero avviate almeno ad un’alfabetizzazione rudimentale.

La struttura del sistema scolastico italiano, però, non offriva alle ragazze, nel settore degli studi post-elementari e secondari, un’offerta formativa ampia e diversificata. La legge Casati, significativamente, usava il femminile per definire le allieve solo della scuola elementare e normale, non prevedendo nemmeno la possibilità che le ragazze potessero accedere agli studi secondari tecnici e ginnasiali – e tanto meno universitari. Il silenzio della legge, d’altro canto, non vietava alle fanciulle di iscriversi a tali istituti. Era la mentalità del tempo a rendere quasi impossibile, per una ragazza, l’entrare in classi maschili, sedendo accanto a ragazzi e di fronte a insegnanti uomini. Le giovani di ceto medio-alto che volevano proseguire gli studi si rivolgevano ad educandi religiosi. Per le ragaz-

ze di ceto medio-basso, invece, la scuola normale si rivelò subito un canale formativo percorribile. Il mestiere di maestra, infatti, in quanto “materno” era sentito come socialmente adatto alla donna. La scuola normale si trovò pertanto ad assolvere il duplice ruolo di istituto preposto alla formazione delle insegnanti e di scuola secondaria femminile. Si verificò così una progressiva e massiccia crescente femminilizzazione delle scuole normali, le cui iscritte passarono dal 75% del totale degli allievi nell’anno scolastico 1861-62, al 94% del 1899-1900. L’insegnamento nella scuola elementare rappresentò per migliaia di donne un effettivo e concreto mezzo per ottenere un posto di lavoro dignitoso e raggiungere una indipendenza economica, sia pur minima, dato che la legge Casati consentiva ai Comuni di pagare alle maestre uno stipendio di un terzo inferiore a quello dei colleghi uomini. Se nel 1862-1863 i maestri in Italia erano 17.604 e le maestre 13.817, pari al 44% dell’intera classe magistrale, agli inizi del 1900 la percentuale di donne insegnanti nella scuola primaria era quasi del 68%.

Tardivo e assai difficoltoso fu invece l’ingresso delle ragazze nella scuola tecnica e nel ginnasio, e successivo all’apertura dell’università alle donne, che avvenne in Italia solo nel 1875. Gli anni Settanta furono, in tutta Europa, centrali per il dibattito sull’istruzione secondaria e superiore femminile e dominati dall’opera *On the Subjection of Women*, pubblicata nel 1869 da John Stuart Mill. Secondo il filosofo inglese, solo garantendo alle donne eguali opportunità scolastiche, culturali, sociali, legali, quindi rimuovendo vincoli esterni, si sarebbe potuto verificare se le donne erano realmente inferiori per natura agli uomini. Il dibattito degli anni Settanta in Italia si incentrò, prima ancora che sull’eguaglianza giuridica, sul (preliminare) ampliamento dell’istruzione femminile. Nel 1872 a Bologna la repubblicana Gualberta Adelaide Beccari inaugurò *La donna*, combattivo giornale diretto alle giovani borghesi, nel quale si sentiva l’eco del movimento femminista europeo. Di ispirazione mazziniana, il foglio annoverava tra le sue collaboratrici Malvina Frank, Erminia Fuà Fusinato e Anna Maria Mozzoni. Richiamandosi a Mazzini e a Mill, il foglio rivendicò la parità intellettuale e lavorativa uomo-donna, affermando, con chiara eco milliana: “che l’educazione della donna sia altrettanto vasta, altrettanto completa che quella dell’uomo, e poi vedremo dove andrà a finire questa pretesa inferiorità”.

Le scuole superiori femminili, via via aperte in

diverse città italiane, dopo l’esempio di Milano e Torino, costituirono una prima risposta al “vivo desiderio di apprendere che da alcuni anni va manifestandosi nelle donne”, per usare un’espressione di Gabelli. Tuttavia, queste scuole, secondo l’autorevole pedagogista, non potevano certo paragonarsi a licei, ma tutt’al più ad una specie di ginnasi inferiori o, meglio, di scuole tecniche. I *curricola* della scuole normali, ma pure quelli delle scuole superiori femminili, erano riconosciuti unanimemente come insufficienti per accedere a studi universitari, ciò che valeva anche per la preparazione che ricevevano le fanciulle negli educandati e nei collegi religiosi.

Dopo l’apertura dell’università alle donne, nel 1877 si registrò la prima laurea femminile. Dal 1877 al 1900 le lauree rilasciate a donne furono 257. Il conseguimento della laurea era però inteso in genere come un fatto eccezionale, che non apriva la strada alle professioni. Ben 140 lauree, non a caso, erano in Lettere. La donna medico rispondeva bene all’immagine della donna pronta a sacrificarsi per il prossimo, ma restava inteso che la laureata in medicina non avrebbe dovuto esercitare in ospedale, bensì ricevendo a casa le pazienti, o recandosi da loro per assistere ai parti. La laureata in medicina era confinata al ruolo di levatrice. Che una donna potesse vedere, toccare, sezionare, manipolare un corpo maschile era fatto difficilmente tollerabile. Dunque, l’esercizio della professione era quasi impossibile, e questo spiega come il numero delle laureate in medicina restasse basso (del resto, ancora nel 1951 le donne erano solo il 3% dei medici italiani e, in larga misura, erano pediatri). La scelta di Maria Montessori di specializzarsi in psichiatria, anziché ostetricia o pediatria, fu coraggiosamente controcorrente.

Se forti erano le resistenze verso una donna medico, ancor più ferree furono le barriere opposte alle donne avvocato, notaio o giudice. Solo sei donne si laurearono in giurisprudenza sino al 1899, perché la via della professione era totalmente sbarrata. Alberto Marghieri, professore di diritto commerciale nell’Università partenopea, per citare solo un esempio tra i tanti, ammetteva la donna medico, farmacista o insegnante, ma affermava, nel 1884, che un’avvocata avrebbe mosse alle risa per il ridicolo e che inoltre, “per l’organismo suo prevalentemente impressionabile, nervoso, isterico”, la donna non poteva giudicare rettamente. Viceversa, ella avrebbe potuto influire sul giudice “con arti femminili”, a scapito del vero – cosa che mal si conciliava con quanto Marghieri scriveva,

cioè che la donne emancipate venivano “a perdere ogni loro attrattiva”. Come è noto, la carriera forense restò sbarrata sino al 1919 e solo nel 1963 fu aperta alle donne la magistratura.

Insomma, l'accesso delle donne all'università fu un fatto minoritario per l'impossibilità giuridica o l'ostilità sociale all'ingresso nelle professioni venne a impedire lo sbocco lavorativo. La docenza universitaria era considerata troppo impegnativa per consentire alla donna di conciliare il lavoro con la famiglia, ma, si diceva, solo pochissime donne avrebbero intrapreso una simile carriera, donne dal carattere mascolino e pertanto disposte a non sposarsi. In effetti, solo cinque donne giunsero alla libera docenza nei trent'anni posteriori all'apertura dell'università alle giovani: Giuseppina Cattani nel 1887, Paolina Schiff nel 1891, Rina Monti nel 1899, Teresa Labriola nel 1901 e Maria Montessori nel 1904. Tra loro, solo la Monti ottenne la cattedra, entrando nei ruoli di docente ordinario, prima donna in Italia, nel 1911. Con l'eccezione della Monti, le altre aderirono all'emancipazionismo, sia pure in modo diverso: limitato la Cattani, esplicito e veramente la Labriola, la Schiff e la Montessori. Tutte e quattro furono altresì almeno inizialmente vicine al socialismo, almeno negli anni tra Otto e Novecento. L'opposizione dei colleghi fu tale, che la Cattani, la Labriola e la Montessori abbandonarono il mondo accademico.

L'unica che vi si inserì appieno, di queste cinque pioniere, fu la Monti, che (e forse non è casuale), si astenne dal qualsiasi battaglia politica ed ebbe una vita privata “normale”, mentre le altre restarono nubili (la Montessori, come è noto, ebbe dal collega Giuseppe Ferruccio Montesano un figlio che lasciò al brefotrofo e riconobbe più tardi). È stato osservato da Angela Groppi che “tra Ottocento e Novecento per molte maestre, impiegate, ma anche operaie, matrimonio e maternità coincidevano spesso con il licenziamento; mentre per molte pioniere delle nuove professioni femminili non sposarsi e non avere figli era una condizione imposta”. Teresa Labriola scrisse icasticamente a Croce: “Molte condizioni esterne premono su di me, ma la più grave limitazione mi viene dal fatto di essere nata donna”.

All'inizio del XX secolo, l'avanzata delle donne nelle scuole di ogni ordine e grado si situava in un contesto politico e culturale più attento alla questione femminile. Negli anni dell'età giolittiana le associazioni femminili moderate, socialiste e cattoliche condivisero in questa fase sia gli obiet-

tivi del suffragio femminile, dell'uguaglianza giuridica, della parità del salario, sia le modalità di intervento e di lotta che prevedevano attività di rivendicazione, di assistenza, di istruzione professionale.

L'accesso delle ragazze al ginnasio-liceo e all'istituto tecnico, consentito esplicitamente dal Parlamento solo nel 1883, in seguito all'apertura dell'università alle donne, registrò in questi anni un rapido incremento. Nel 1889-90 le giovani iscritte ai licei erano 44, mentre 351 studiavano nei ginnasi. Dieci anni dopo le cifre erano salite rispettivamente a 287 e 1.778; nel 1905-06 il numero delle ragazze era asceso a 452 per i licei (3, 4% degli iscritti) e a 2.286 per i ginnasi (7, 7% degli iscritti). Dieci anni dopo, nel 1916, le liceali arrivavano al 12, 1% degli iscritti e le ginnasiali erano salite al 22, 5% del totale degli iscritti, con 11.567 unità.

Nel 1887 le fanciulle nelle scuole tecniche erano 318, solo 17 quelle negli istituti tecnici. Ma fra il 1905 e il 1916 il numero delle allieve delle scuole tecniche salì da 7.161 a 33.855 unità (pari al 33, 6% del totale degli iscritti), mentre le allieve degli istituti tecnici passarono da 543 a 2.567 (pari al 9, 3%). La sempre più consistente presenza femminile nelle scuole secondarie testimonia che, agli inizi del XX secolo, il ruolo della donna nella società si stava modificando. Grazie agli studi compiuti, ella, infatti, poteva trovare lavoro nell'ambito del commercio e del terziario, e del settore impiegatizio in particolare, sempre più in crescita nelle realtà cittadine settentrionali. In forte crescita era pure il numero delle ragazze iscritte agli atenei italiani: se nel 1898 furono 129, nel 1911 erano già 1.512 e nel 1916 addirittura 5.151, pari al 10, 5% del totale degli studenti.

La Grande Guerra, come è noto, aprì un nuovo capitolo nella storia dell'emancipazionismo e con la legge del 17 luglio 1919 la donna conquistò la parità giuridica. La guerra, nel corso della quale le donne avevano assunto un ruolo di visibilità pubblica nel lavoro, nella vita civile e nella società, aveva reso possibile l'accettazione di alcune delle rivendicazioni avanzate dal movimento femminile da decenni. Si trattava, però, di una vittoria parziale e rimessa in discussione dal fascismo. Il riconoscimento del diritto di voto e l'eguaglianza giuridica, affermata dalla Costituzione repubblicana, portarono a compimento un cammino di più di cento anni, nel quale l'istruzione e la scuola avevano giocato un ruolo fondamentale, e nel contempo aprirono la strada a ulteriori conquiste.

Lo studio dei classici nella scuola da rinnovare. Una indagine nel Sud dell'Europa

SANDRA CHISTOLINI

Professore ordinario di Pedagogia generale
Università Roma Tre

Le radici di un problema

Il rispetto delle leggi, anche se talvolta ingiuste, ed il coraggio di portare avanti i propri ideali nelle situazioni più difficili” è la bella sintesi con cui una studentessa di un liceo classico ha descritto la tragedia di Sofocle. “Antigone sceglie di infrangere le leggi piuttosto che rinunciare a ciò in cui crede, esce dagli schemi della società greca di allora, è una fanciulla che sfida il re e l'autorità dello stato, in nome dei suoi sentimenti, è una ragazza che trasgredisce la legge pur sapendo che sarebbe stata uccisa per questo”.

Nella comunità antica, come nella società moderna, il dilemma tra l'obbedienza alla legge e il rispetto dei principi personali si pone sempre con grande forza, talvolta eludendo la soluzione che la razionalità umana pur cerca di rinvenire. Da un lato, la legge scritta dagli uomini, per una migliore convivenza civile, ci chiama al dovere dell'osservanza dell'autorità costituita. Per altro verso, il senso dell'esistere della persona ed il suo porsi in libertà e consapevolezza etica aprono quel dibattito ricco di passione nel quale gli ideali possono essere alimentati per crescere e trasmettersi nel corso del tempo.

Pur non trovandoci nella situazione di Antigone, non possiamo non ritrovare in quella tragedia il conflitto intramontabile sul quale l'educazione scrive copiose memorie. Il conflitto tra lo Stato ed il singolo, tra l'autorità e l'autonomia, tra la Costituzione e la persona, potremmo dire tra la *cittadinanza* e la *libertà* è presente nello spazio sociale che condividiamo. Se con la cittadinanza indichiamo lo status politico della persona, e con la libertà ci rivolgiamo allo status etico della persona, comprendiamo come il processo educativo si ponga in primo luogo il fine del giusto equilibrio tra quelli che da poli antagonisti devono poter diventare alleati solidali. La società civile rico-

nosce di fatto ambedue, la cittadinanza nella libertà e la libertà della cittadinanza, e nel regolare l'esercizio dei diritti di ognuno, consegna alla scuola la missione di educare tutti al sano senso dei doveri.

La rilevanza dei valori nella formazione della persona sociale

La problematica sui valori è una costante nell'analisi di scuole e correnti del pensiero scientifico. Il termine valore dal greco *axia*, prezzo, concerne tutto ciò che è oggetto di preferenza o di scelta. Dall'etimo greco derivano i termini “assiologia” e “assiologico”. Nell'antichità la parola fu usata tanto per indicare l'utilità, il prezzo dei beni materiali, quanto per indicare la dignità e il merito delle persone. Dal punto di vista umanistico e nelle scienze dell'educazione, il valore riguarda la dimensione etica della persona e si riferisce al bene pensato e realizzato nella società.

Lo storico W. K. C. Guthrie, nel suo studio sui Sofisti, rileva come il primo a parlare dei valori sia stato Protagora. Di valori si sono occupati i maggiori esponenti della riflessione filosofica, pedagogica, sociologica ed antropologica: Platone, San Tommaso, Hobbes, Locke, Smith, Kant, Marx, Nietzsche, Meinong, Windelband, Dilthey, Weber, Kluckhohn, Parsons, Le Senne, Lavelle, secondo diverse prospettive e concezioni dell'uomo e della vita.

In età moderna con il termine *valori* si intende un sistema trascendentale nel quale le proprietà a priori dello spirito umano hanno un carattere per lo più deontologico.

M. Laeng ravvede nei valori una peculiare “oggettività” che li rende *beni* del patrimonio culturale ed artistico.

I valori sono anche la misura dell'azione umana e del progresso civile di una società. Essi indicano ciò che è desiderabile e si relazionano al *do-*

ver essere dell'esistenza. Possiedono una dimensione normativa legata ai tre caratteri studiati da C. Kluckhohn: affettivo, cognitivo, selettivo. L'affettivo riguarda l'interiorizzazione dei valori e il sentimento di obbedienza; il cognitivo concerne la raccolta dei contenuti che danno il significato al valore; il selettivo influenza la scelta e l'agire sociale della persona.

G. Vico, ragionando sul tema della crisi dei valori, commenta M. Scheler, rinforza la drastica caduta di tono della persona rispetto ad una centralità che si disperde fino a svanire nella massa anonima. La preoccupazione dell'utilità conduce più all'efficienza che alla valorizzazione etica delle relazioni umane e la ricerca della democrazia, della giustizia non costituisce più un impegno per il quale vale la pena spendere la vita e collaborare con gli altri.

I larghi orizzonti di progetti capaci di comprendere l'intera esistenza, in un abbraccio cosmico ed universale, sembrano totalmente assorbiti dalla cultura di massa. Il mercato vive di consumo e fa dell'apparenza una regola irresistibile. Il pensiero critico inciampa e le domande fondamentali sull'uomo e sul suo destino che con Scheler avevano ancora un senso, quasi fossero una forma condivisa di crescita in consapevolezza, sembrano un suono ripetitivo senza melodia. La critica che aveva anche un effetto catartico e predisponendo il pensiero alla discussione sullo stato prossimo di perdita dei valori sembra essere ormai patrimonio solo di qualche gruppo di filosofi nostalgici.

In un mondo percepito come inumano, il panico del nostro essere e del nostro esistere, quasi senza speranza, è stato in parte superato dalla fiducia che, nonostante tutto, riponiamo nell'educazione e nelle prospettive di rinascita della persona, dopo la caduta delle ideologie.

La pedagogia non ama più discutere sulle antinomie classiche che erano principi di orientamento dell'educare. L'autorità e la libertà, il maestro e il discepolo, la vicinanza e la lontananza, il bene ed il male, l'universalità e la particolarità sembrano aver reso inconsistente lo stesso discorso pedagogico e sembrano suonare come ragioni di arresto allo sviluppo del processo formativo.

Il contenuto ontologico, come nota G. Vico, va ripreso in una sorta di ridimensionamento delle stesse pedagogie che scoprono il volto dell'altro: "La valorizzazione del volto nell'attuale temperie culturale non significa ripiegamento ad un aspetto limitato, settoriale, avulso dalla complessità. Assume invece la funzione fondamentale

e peculiare di riferimento all'esperienza limite, sia ontologica sia esistenziale, del volto dell'altro come possibilità concreta di coglimento di un orizzonte di senso e di una possibilità di 'nuovo cominciamento' attraverso l'aprirsi di due 'parole' in un latente linguaggio, da giocarsi e da articolarsi nell'interazione antinomica tra due identità. Il nudo volto dell'altro mi parla, mi ascolta; inizia uno scambio implicito, le cui parole progressive devono incontrare le mie parole per articolarsi in discorso e per arricchirsi di ciò che sta oltre la nudità e che consente al volto di essere maschera e sostanza, epifania e nascondimento, vicinanza e lontananza".

Più direttamente G. Acone scorge nella frammentazione il tramonto di un'epoca e la riproposizione di valori, saperi, speranze con l'intento di "vedere quanto rimane vivo e quanto rimane morto del grande progetto dell'umanità dalla sua continua autoeducazione, e quanto dell'idea universale dell'educazione rimane centrale nella scuola di massa del nostro tempo".

La crisi che avvolge i valori ha un carattere funzionale ed un carattere fisiologico. Funzionale dal momento che senza di essa non sarebbe neppure possibile porre il problema del suo superamento. Fisiologico, in quanto ogni generazione combatte a favore dei valori perché la morte di essi sarebbe come un decretare la propria stessa morte. Dunque, la crisi dei valori non vuol dire eliminare la questione dell'educazione ai valori che sono di fatto trasmessi di generazione in generazione e hanno la caratteristica di mantenersi permanenti nel tempo. Sono radicati nella coscienza umana e agiscono sull'evoluzione della persona come singolo e come comunità. La sfida da riproporre alla scuola e agli insegnanti è proprio quella di non perdersi d'animo e di testimoniare la profondità della dimensione spirituale della persona.

L'insegnante competente

Lo studio dei testi classici è considerato generalmente un passaggio fondamentale per educare i giovani ai valori. Tuttavia, la crisi dei valori nella società contemporanea porta ad interrogarsi almeno su tre diverse questioni. In primo luogo, ci chiediamo se lo studio dei classici educi ancora gli adolescenti a saper comprendere quali siano i valori importanti per la vita. In secondo luogo, ci domandiamo se gli adolescenti ritengano che lo studio dei classici li educi sufficientemente ai valori. In terzo luogo, siamo interessati a scoprire se è possibile stabilire una sorta di continuità ide-

ale tra giovani appartenenti a due paesi del Mediterraneo, Italia e Grecia, vicini per cultura e tradizione scolastica nello studio dei classici greci.

Per capire se i valori contenuti nei testi classici siano insegnati ai giovani, è necessario sapere come si insegna il greco nel liceo e quali possibilità di rinnovamento possono presentarsi all'insegnante di oggi. La letteratura greca, per consuetudine, si insegna soprattutto dal punto di vista linguistico e si ritiene che sia un importante fattore di formazione morale e civile. Attraverso lo studio del greco antico si promuovono lo sviluppo della coscienza socio-politica e della identità nazionale.

Le nuove condizioni politiche in Europa e la costituzione dell'Unione Europea condizionano le conoscenze precedenti ed invitano a percorrere sentieri inesplorati di comprensione tra le popolazioni. La stessa formazione del cittadino richiede nuovi parametri di valutazione. I testi classici continuano ad essere considerati uno dei mezzi più idonei per lo sviluppo della personalità individuale, per la interiorizzazione del codice morale di comportamento, per l'inserimento attivo nella società.

Tuttavia si rileva una profonda contraddizione tra i compiti formativi attribuiti alla letteratura greca antica e lo spazio curricolare assegnato alla disciplina a scuola. Questo insegnamento ha poche ore settimanali, usa metodi poco innovativi, si scelgono testi poco convincenti. Per queste ragioni, i giovani non sono attratti dalla letteratura greca antica e non ritengono che i testi classici contengano valori, idee, mentalità e impostazioni correlati alla vita stessa.

Tale insuccesso è probabilmente dovuto a due ragioni principali. La prima ragione riguarda il sistema scolastico che educa secondo valori presentati come innegabili e universali, distaccati dal loro contesto storico-culturale di riferimento. In questo modo viene compromesso l'obiettivo stesso dell'educazione ai valori e la materia finisce per essere una retorica sterile e verbale. La seconda ragione riguarda la svalutazione dello studio dei valori contenuti nel greco antico. A scuola i docenti tendono a dar maggiore enfasi all'educazione estetica, preferiscono tralasciare la questione dei valori come *de facto* insolubile e pericolosa.

La prospettiva morale è presente in ogni discorso di carattere estetico. L'estetica contiene la morale sia in senso implicito che in senso esplicito. Leggere un testo dai classici può recare piacere, ma questo avviene raramente a scuola, è più facile che accada lontano dalla scuola.

Nel liceo lo studio dei classici ripropone la questione dei valori ed insieme il rinnovamento del programma d'insegnamento nel quale sia più evidente la relazione tra morale ed estetica.

In modo specifico, la preparazione del nuovo insegnante valuta positivamente le seguenti capacità che nell'insieme costruiscono la competenza dell'essere docente:

- saper ricercare degli elementi irrazionali al di sotto delle argomentazioni razionali;
- saper discutere criticamente di pregiudizi e luoghi comuni intesi come principi universali e perenni;
- saper educare ai valori che sostengono la società umana;
- saper comunicare la tolleranza e la comprensione del diverso;
- saper coltivare il dialogo tra alunno e docente.

La ricerca a Roma e ad Atene

La ricerca esplorativa e comparativa, svolta con 57 alunni (16-18 anni) e 24 insegnanti (36-61 anni) di due licei classici di Roma e Atene nel 2007 ha evidenziato:

- l'interesse degli adolescenti allo studio dei classici;
- la valutazione dei docenti dell'insegnamento dei valori attraverso lo studio dei classici.

La raccolta dei dati, quantitativa e qualitativa, è stata effettuata con due questionari strutturati, a risposta chiusa, con 12 domande per gli studenti e 16 domande per gli insegnanti. Per gli studenti si è anche usata una domanda aperta sul testo greco l'*Antigone* di Sofocle presente nel programma di letteratura greca in ambedue i curricoli scolastici.

L'intera indagine è stata realizzata presso l'Università Roma Tre nel corso di "Master in pedagogia per la persona, l'organizzazione, la società" e i questionari sono stati somministrati in italiano presso il Liceo Classico "Orazio" di Roma e poi sono stati tradotti in greco per la somministrazione presso il Secondo Liceo Generale di Peristeri (Atene).

Il campione degli alunni

Le domande dalle quali è possibile rilevare l'interesse degli studenti allo studio dei classici per l'educazione ai valori riguardano in particolare:

- la quantità di ore di greco;
- l'interesse estetico dei classici;
- l'interesse per le idee e i valori del testo più che per la grammatica;
- l'attualità dei classici;



Assemblea costituente al Lavoro

- il valore formativo dei classici.

La domanda aperta rivolta agli studenti aveva due obiettivi: uno indiretto ed uno diretto. L'obiettivo indiretto era quello di dare concretezza alle risposte del questionario usando l'*Antigone* di Sofocle, una tragedia greca specifica; l'obiettivo diretto era quello di verificare il grado di comprensione di un testo determinato, usato obbligatoriamente nel curriculum scolastico.

La domanda è stata:

Descrivi quale insegnamento secondo te il Sofocle dell'Antigone ha voluto comunicare ai suoi concittadini e presenta le tue riflessioni sulla continuità del messaggio contenuto nella tragedia.

Si è verificato se gli studenti avessero ben inteso gli argomenti della tragedia riassumibili in:

- integrità morale del cittadino;
- autogestione della propria coscienza;
- rispetto e superiorità delle leggi divine, da una parte e rigidità del sovrano, la prepotenza umana, l'egoismo e l'autoritarismo dall'altro.

Le risposte scritte in forma narrativa sono state codificate in tre categorie analitiche di:

- comprensione del messaggio centrale del testo;
- comprensione della comunicazione del messaggio ai concittadini di Sofocle;
- comprensione della continuità del messaggio

I risultati dell'indagine tra gli alunni

A giudicare dalle risposte ottenute si evince, prima di tutto, che la disciplina del greco antico non appare interessante per più della metà degli

alunni di tutte e due le nazionalità. Più dei tre quarti degli studenti dei due licei non vorrebbe un aumento di ore di insegnamento.

Il valore estetico e quindi morale dello studio dei classici è apprezzato più dagli studenti italiani che dagli studenti greci.

La comparazione tra lo studio dei contenuti da privilegiare, rispetto allo studio della grammatica evidenzia una maggiore sensibilità ed attenzione tra gli studenti italiani. In generale prevale una certa disposizione negativa verso una proposta di approfondimento di idee, concetti, valori e di tutto quello che concerne la parte

teorico-analitica che non richiede necessariamente la conoscenza linguistica. Gli studenti trovano mediamente alcune attinenze e relazioni del contenuto del testo con la realtà ed i rapporti interpersonali nel mondo di oggi, mentre sono più scettici circa la possibilità dei classici di formare il carattere del discente secondo i valori che contiene.

Il dato quantitativo è stato arricchito dalla indagine qualitativa sulla comprensione dei valori nella tragedia dell'*Antigone* di Sofocle. Generalmente risulta una bassa comprensione del testo in ambedue i campioni.

Il dato conduce ad osservare come probabilmente sia necessario insegnare i testi classici in modo nuovo ed attraente. Vanno individuati e valutati adeguatamente i punti fondamentali e poi si dovrebbe cercare di collegarne il contenuto alla vita contemporanea.

Non basta affermare ad esempio che l'*Antigone* di Sofocle sia uno tra i migliori testi della letteratura mondiale. Andrebbe spiegato agli alunni che la protagonista, più o meno ha la loro età, vive oppressa, è costretta a ubbidire a leggi contrarie alla sua morale e coscienza, infine la protagonista della tragedia decide di ribellarsi pagando con la vita il prezzo di questa sua ribellione. È una ragazza come loro che affronta un sistema rigido e tirannico che la costringe ad agire secondo leggi convenzionali, le leggi scritte della città, ma che sono contro natura perché disumane e contrarie alle leggi divine, cioè a quelle dettate dalla coscienza morale. La problematica che emerge dalla ricerca è che agli studenti mancano gli elementi indispensabili alla comprensione del testo.

Ai docenti di lettere classiche si pone la questione: della presa di coscienza:

- della scarsa comprensione dei testi classici da parte degli alunni;
- della necessità di riorganizzare l'insegnamento;
- della innovazione dell'approccio ai testi antichi;
- della revisione dei programmi scolastici;
- della ricerca di modalità di insegnamento nuove e stimolanti perché i futuri cittadini non ignorino la cultura classica e i suoi valori;
- della urgenza di coordinare i loro sforzi al fine di fornire agli studenti quei punti di riferimento validi per la loro vita in un mondo sempre più complesso e mutevole.

L'insegnamento della letteratura greca nella scuola secondaria mira a trasmettere agli alunni una parte rilevante della cultura umanistica. Dalla nostra ricerca è emerso che tale obiettivo è solo parzialmente raggiunto. Meno della metà del campione sembra aver assimilato l'importanza dei valori contenuti nei testi antichi. L'educazione ai valori attraverso la disciplina della letteratura greca, dunque, dovrebbe costituire una problematica di fondo per la scuola.

Il campione degli insegnanti

Le domande dalle quali è possibile rilevare la valutazione dei docenti sull'insegnamento dei valori attraverso lo studio dei classici riguardano in particolare:

- il giudizio sulla sufficienza della quantità di ore settimanali di greco;
- l'interesse degli alunni per le idee e i valori del testo più che per la grammatica;
- il valore formativo dei classici;
- l'educazione ai valori attuali attraverso i classici;
- il contributo dello studio dei classici alla diminuzione dei fenomeni di bullismo;
- il contributo dello studio dei classici all'educazione alla cittadinanza.

I risultati dell'indagine tra gli insegnanti

L'indagine mostra l'alta coscienza professionale dei docenti di greco nei due licei considerati, e la capacità di comprendere come per gli alunni sia importante unire l'analisi del contenuto all'insegnamento della parte linguistica.

È necessario che il docente guidi ed informi

l'allievo in modo che quest'ultimo possa scoprire gli elementi che riguardano la cultura del testo, le relazioni tra i personaggi del testo e la persona di oggi, e che comprenda la coerenza dei valori tra il passato e il presente. Il compito di ogni sistema educativo è di offrire gli elementi che permettano lo sviluppo del benessere sociale, culturale, spirituale di una nazione e della sua popolazione.

La vertiginosa crescita scientifica e tecnologica avanza nuove esigenze alle quali anche la scuola cerca di rispondere con i suoi strumenti di conoscenza e di riflessione. Con l'aiuto degli insegnanti gli alunni rivalutano la propria esperienza storica e tracciano il proprio percorso originale e creativo.

La cultura umanistica conferma la sua valenza formativa poiché:

- mantiene in generale la sua forza educativa;
- si avvale delle basi scientifiche della conoscenza umana;
- usufruisce dei vantaggi dati dall'istruzione altamente tecnologica;
- risveglia le abilità creative dei discenti;
- fornisce i presupposti per entrare nelle nuove professioni e nei nuovi modi di vita;
- aumenta le possibilità di partecipazione cosciente alle decisioni sociali;
- adempie la volontà di evoluzione dell'uomo come fine assoluto.

Sguardo d'insieme

Dalla indagine svolta emerge come l'educazione ai valori umanistici resti indispensabile nei nostri sistemi scolastici. Se per gli studenti intervistati il greco è una materia poco attraente e allo stesso tempo abbastanza impegnativa, il suo insegnamento va necessariamente rivisto per rendere maggiormente interdipendenti la parte linguistico-sintattica e la parte di contenuti e valori. Certamente non è possibile arrivare all'analisi del contenuto ignorando la lingua in cui il testo è scritto. La lingua è un codice che permette di trasmettere i messaggi, un codice da decodificare per passare dall'analisi della forma alla valutazione del suo contenuto. È nel contenuto ricco di valori che si trovano le risposte alle questioni umane vitali e più profonde, e di questa verità i docenti sono i più abili e competenti esperti. Sono loro che comunicano contenuti e testimoniano valori nel lavoro scolastico quotidiano.



IL SENSO DELL'EDUCARE: *l'incontro della persona con la persona*

GIORGIO CHIOSSO

Ordinario di Pedagogia, Scienze della Formazione - Torino

1. *La crisi dell'educazione come esperienza quotidiana*

In tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici vivono un periodo di transizione e sono oggetto di notevoli cambiamenti. Più in generale si è aperta negli ultimi tempi una questione educativa legata all'atteggiamento di molti adolescenti e giovani che sembrano nutrire verso gli adulti sentimenti di cortese tolleranza, ma anche convinti di dover fare le "proprie scelte" in totale autonomia.

Per quanto riguarda la scuola riforme sono state avviate o sono in corso di elaborazione in vari Paesi europei: Francia, in Spagna, in Inghilterra, in tutto l'est europeo ex comunista, oltre che in Italia. Anche negli Stati Uniti è stata avviata qualche anno fa una grande riforma scolastica all'insegna del principio "nessun bambino resti indietro". Ovunque si registra insoddisfazione per gli esiti scolastici. I risultati raggiunti nel campo delle conoscenze non risultano in sintonia con le esigenze sociali e produttive, nonostante che i governi abbiano destinato alla scuola nell'ultimo mezzo secolo una quantità ragguardevole di risorse.

Un primo grande problema che si pone oggi all'Europa riguarda dunque l'istruzione scolastica: come abbattere le sacche di ignoranza, assicurare maggiore equità e conservare il più possibile alto il livello di formazione per un lungo periodo della vita come ci suggeriscono i documenti elaborati in sede comunitaria.

Non meno inquietanti appaiono anche altri fenomeni legati ai processi di socializzazione giovanile, di maturazione etica e di consapevolezza personale. Insomma a quella che ordinariamente si definisce l'educazione.

Sono infatti ovunque in aumento fenomeni come bullismo, atti di vandalismo, microdelinquenza o più semplicemente l'incapacità di adattarsi alle regole della vita normale.

In Francia la cosiddetta "rivolta delle banlieues"

ha espresso in modo clamoroso un disagio sociale giovanile che si è manifestato in forme particolarmente aggressive. Sono stato colpito che al centro delle violenze ci fossero in particolare gli edifici scolastici quasi a rimarcare la loro presunta inutilità sociale e soprattutto la denuncia dell'incapacità di assicurare ciò che sulla carta essi garantiscono: maggiore formazione, maggiori chances di lavoro, più dignità per le persone.

Specie in Germania e in Inghilterra e, in qualche caso, per fortuna più circoscritto, anche in Italia, assistiamo al ritorno delle ideologie xenofobe che culminano nella apologie delle ideologie totalitarie specie di destra con un grande uso di svastiche e croci runiche, in un inquietante intreccio di violenza, intolleranza e vero e proprio razzismo. Si direbbe che decenni e decenni di educazione democratica e di convivenza abbastanza pacifica entro uno spirito che sulla carta si è fatto sempre più europeo siano praticamente passati invano e i grandi fantasmi del passato tornino ad affacciarsi in modo prepotente.

È come se Auschwitz non ci avesse insegnato nulla, è come se l'abisso del male dell'Olocausto e di tutte le altre forme di violenza bestiale contro la persona umana, dai crimini della Cambogia di Pol Pot alle persecuzioni dei cristiani in varie parti del mondo fossero passati invano e tutto rischiasse di cominciare daccapo.

Anche in Italia non mancano motivi di preoccupazione. Quando leggiamo sui giornali che in alcune aree del Paese non vige più la legge dello Stato, ma quello dei clan malavitosi e che i ragazzi, anche molto piccoli, hanno a modello gli adulti criminali e che la scuola viene precocemente abbandonata perché giudicata un'esperienza del tutto inutile, c'è da porsi più di un interrogativo sulle ragioni di questa palese e quasi orgogliosa sfida non soltanto contro le leggi, ma addirittura contro il nostro sentire comune.

Vorrei poi richiamare un altro elemento che segnala una forma di inquietudine che si manife-

sta in modo meno eclatante ma non meno significativo. Mi riferisco a una certa perdita del senso della storia e della memoria. Se è vero e anche ragionevole che i giovani guardino con tutta la loro carica di legittime aspettative al futuro che è nelle loro mani, non di meno l'esperienza che vivo all'Università (e che mi è confermata da molti amici e colleghi che insegnano nelle scuole secondarie) è segnata ormai da diverso tempo dall'esigenza di "saperi pratici", immediatamente operativi, utili più per fare che per pensare.

Mi dicono colleghi stranieri che l'accostamento utilitaristico allo studio anche universitario è largamente diffuso anche in altre parti del nostro continente con diversi livelli di accondiscendenza da parte delle Facoltà. In modo particolare si sta registrando una diffusa avversione verso tutto ciò che appartiene alle nostre radici come se si trattasse sempre di qualcosa di polveroso e opprimente.

L'idea di tradizione – e quella strettamente associata di appartenenza – rischia di essere travolta dal consumismo, dalla cultura dell'effimero, dall'utilitarismo. La prima diretta conseguenza si coglie nell'indebolimento della identità stessa della convivenza sociale. MacIntyre, un filosofo statunitense autore di un celebre libro sul declino dell'etica nella cultura della post modernità, ha scritto che l'infacciarsi della tradizione è alla base della dissoluzione dell'idea stessa comunitaria e l'impoverirsi della dimensione comunitaria significa ridurre gli spazi entro si svolge il senso stesso dell'esperienza umana.

2. *Un uso improprio dell'espressione "educazione"*

In Italia, in particolare, si assiste inoltre a un altro fenomeno singolare e svelativo di un certo modo di pensare al tempo stesso. Si invoca l'intervento educativo soltanto quando si è in presenza di fatti più o meno gravi che colpiscono l'opinione pubblica. Purtroppo non sono rari gli episodi legati a ricorrenti casi di bullismo e di mobbing giovanile. La cronaca ce ne dà spesso testimonianza. Non posso non ricordare – perché la ferita è ancora vivissima in me – il selvaggio episodio reso noto orsono in una scuola della mia città, Torino, ma accaduto molto tempo prima. Un gruppo di studenti quindici-sedicenni non soltanto ha umiliato e picchiato un compagno portatore di handicap, ma ha ripreso l'episodio mediante una piccola telecamera e, come se non bastasse, lo ha anche messo in rete a disposizione di un pubblico più vasto. E – poiché al peggio

non v'è mai fine – questo sciagurato filmino è restato per molti mesi in un sito assai frequentato dai giovani, risultando tra i più visitati.

Si dirà: un episodio eccezionale. Certamente, ma non così inconsueto. Un'indagine compiuta qualche tempo addietro dalla Società Italiana di Pediatria riferisce di un 25% di scuole elementari e di un 45% di scuole medie nelle quali accadrebbero regolarmente episodi di prevaricazione verbale e/o fisica. Un'altra inchiesta messa a punto dal Centro di Medicina dello Sport di Milano, rivela, a sua volta, che i luoghi della competizione sportiva sono spesso occasione di facile sopruso e di condotte violente nelle quali sono protagonisti non soltanto i giovani competitori, ma anche gli adulti, dagli allenatori ai genitori.

Quando accadono gli episodi più gravi come quello che ho appena riportato, si registra in genere una forte emozione nell'opinione pubblica. Ma purtroppo si verifica anche un uso parziale della categoria di educazione, impiegata quasi sempre in funzione riparatoria e non in funzione preventiva come invece dovrebbe accadere. In genere si comincia a ragionare su cosa è mancato (la famiglia? la scuola?) e su come si possano raddrizzare coscienze un po' distorte. È difficile che si ragioni invece su ciò che dovrebbe venire "prima", in modo da prevenire situazioni potenzialmente negative.

Non è un caso, infatti, che quasi sempre le analisi ed i commenti siano solitamente affidati a psicologi, psicoterapeuti, psichiatri, in qualche caso anche sociologi, raramente a educatori, insegnanti e, tanto meno, a pedagogisti.

È molto difficile sentir parlare di educazione in condizioni di normalità anche se negli ultimi tempi il richiamo all'"emergenza educativa" da parte di Papa Benedetto XVI ha sollecitato molte coscienze di credenti (e anche di non credenti) a riconsiderare l'urgenza di intervenire nel campo dell'educazione giovanile. L'autorevole voce del Presidente della Repubblica Italia si è opportunamente associata a quella del Pontefice.

Occorre anche aggiungere che negli ultimi tempi, in seguito all'emergere dei problemi legati alla scolarizzazione degli alunni extracomunitari, si è aperto un certo dibattito sulle prospettive e le finalità dell'educazione scolastica nelle società multietniche laddove istanze religiose, mentalità e culture diverse pongono problemi di complessa soluzione. Si direbbe che, dietro a situazioni particolari (è legittimo costituire una classe monoculturale composta da tutti alunni islamici? è corretto distribuire gli alunni non italiani per quote

nei vari istituti e nelle classi?) riemergano a livello di dibattito pubblico tematiche di interesse generale sul senso e la prospettive dell'educazione.

Siamo tuttavia ancora ben lontani da un'inversione di tendenza in grado di restituire il tema educativo alla coscienza generale dell'opinione pubblica. Quando va bene (e non si resta legati a logiche di esasperata tutela dell'esistente) si riconosce l'esistenza di un'emergenza scolastica. Ma anche nelle analisi più avvertite prevale quasi sempre una curvatura più centrata sull'efficienza didattica e la funzionalità economica che sul primato dell'educativo.

3. *Il/i perché del black-out educativo*

Se proviamo ad indagare le ragioni del black out educativo del nostro tempo (certamente un black out che tutti ci auguriamo breve e temporaneo) credo che possiamo facilmente identificare tre principali ragioni:

- La prima è legata ad un passaggio generazionale un po' diverso da quello consueto. Non si tratta soltanto della tradizionale difficoltà delle generazioni più anziane a dialogare con quelle più giovani (in ogni epoca i giovani portano una ventata di novità che mette in discussione norme e regole codificate), bensì di una transizione che ha oscurato il paradigma dell'educazione come il sentirsi parte di una comunità. Nell'ultimo quarto di secolo a fronte del crescere delle teorie della complessità e della differenza si è molto indebolita quella impostazione educativa che faceva leva sui valori di appartenenza che si manifestava in vario modo: come appartenenza religiosa, politica, sociale, comunitaria. Intorno a questa appartenenza agivano vari soggetti: famiglia, scuola, Chiesa, partiti che proponevano al giovane scelte abbastanza definite (e talvolta in contrasto tra loro) in tema di comportamenti e visioni dell'esistenza. All'appartenenza si è sostituita la cultura che Lasch ha definito del "narcisismo" e cioè esasperatamente ripiegata sulla centralità dell'io con l'espansione dei diritti rispetto ai doveri e l'incapacità di controllare frustrazioni e delusioni.

- La seconda ragione è collegata alla critica che da parte di vari settori culturali contemporanei è stata condotta verso la nozione di autorità, spesso confondendo autorità e autoritarismo e identificando i processi educativi con i meccanismi di liberazione emancipatoria come se qualsiasi proposta educativa ricca non solo di belle parole ma anche segnata da precisi impegni contenesse im-

plicitamente un quid di illiberalità. A questa operazione culturale – in cui si sono cimentati i teorici della critica sociale, psicoanalisti radicaleggianti ed esponenti del decostruzionismo filosofico – è corrisposta, a livello di vulgata comune, un'ondata di permissivismo e di relativismo educativi. Questa si è sostanzialmente tradotta in un errore pedagogico gravissimo e cioè nella convinzione che l'educazione non sia altro che il prendere atto dello sviluppo naturale di un individuo. Di qui il prevalere del principio della realizzazione di sé, in un'ottica prevalentemente e talora esclusivamente soggettiva, dimenticando totalmente il valore dell'autorità. Il principio di autorità, se rettamente inteso e cioè quando evita la deriva autoritaria, non contempla infatti soltanto esiti negativi e illiberali, ma contiene in sé anche altre dimensioni tipicamente educative come, ad esempio, la capacità di dialogo, la capacità di proposta e la capacità di sostegno. La radice della parola autorità si rifa all'espressione *augere* che significa "far crescere" e il concetto di crescita è molto più ampio e complesso di semplice sviluppo. La crescita ha bisogno dell'educazione, lo sviluppo è intrinseco nella natura biologica dell'uomo.

- C'è una terza ragione le cui radici culturali affondano in quella stessa cultura anti autoritaria a deriva relativista-nichilista che può spiegare l'eclissi dell'educativo. Essa consiste nella teorizzazione che non esiste una verità (di qualunque tipo: religiosa, politica, ideale, ecc.) con cui confrontarsi. L'uomo vivrebbe dentro il reticolato delle infinite possibilità di interpretazione del reale, aventi tutte lo stesso valore, dal momento che tutte sarebbero prive di qualsiasi radicamento obiettivo. Ogni interpretazione e il suo contrario sarebbero perciò ugualmente validi. La realtà sarebbe, secondo questa lettura, semplicemente un gioco di interpretazioni. La dissoluzione del reale nel gioco senza fine delle interpretazioni ha effetti assai profondi, spostando il baricentro dell'esperienza umana dall'esercizio oggettivo-razionale (mi comporto in un certo modo perché mi confronto con la realtà e attribuisco ad essa un significato) a favore della dimensione soggettivo-estetica dell'esperienza umana (compio ciò che mi pare bello e gratificante in quel momento) a danno. Le implicanze pratiche di questa prospettiva si misurano benissimo nel mondo scolastico laddove nella impossibilità di ritrovare finalità educative condivise si afferma una impostazione pragmatico-tecnologica con un eccesso di attenzioni per le prassi metodologiche a danno di un approccio

culturale capace di cogliere il senso delle cose. Non solo le cose come sono fatte perché sono fatte in un certo modo. Il cognitivo finisce così spesso per negare o, per lo meno, ridimensionare la naturale vocazione non solo istruttiva, anche educativa della scuola.

4. *Quale senso per l'educazione del nostro tempo?*

Non vorrei aver dato fin qui l'impressione di un eccessivo pessimismo. Ho desiderato soltanto introdurre con realismo la questione educativa del nostro tempo. Naturalmente sono convinto che esistono tuttora le condizioni perché al tema dell'educazione ci si possa riferire in termini di ordinaria consuetudine e non soltanto nell'ottica dell'"emergenza". Dobbiamo prendere atto, in ogni caso, che è difficile educare in una società nella quale prevale una mentalità corrente che, nel premiare la libertà soggettiva e nel valorizzare il principio della infinita sperimentazione di sé, esalta soltanto uno dei due poli intorno al quale si svolge qualsiasi processo educativo e cioè quello della possibilità a dispetto dei vincoli posti dal principio di necessità. La preminenza data alla dimensione della possibilità ha introdotto nella vita dei giovani il senso del nomadismo permanente e dell'incertezza innalzata a sistema di vita che, a sua volta, genera la precarietà esistenziale.

La pensabilità dell'educazione (espressione che riprendo da un bel saggio di mons. Carlo Caffarra, arcivescovo di Bologna) non si può immaginare se non entro il bilanciamento tra ciò che è possibile (la libertà umana in quanto apertura a ciò che non è ancora, la valorizzazione dei talenti personali e le potenzialità intrinseche ad ogni esistenza) ciò è ci è dato (la cultura nella quale siamo nati, le regole che le comunità si danno, le risorse che sono a disposizione di ciascuno) le realtà nelle quali siamo chiamati a vivere (la famiglia, la società civile, il posto di lavoro, la comunità religiosa).

Detto con altre parole – quelle dei maestri della pedagogia di ogni tempo – l'educazione si svolge in una costante tensione tra autorità e libertà. L'azione educativa si svolge insomma tra la dimensione della possibilità/iniziativa personale e la dimensione della necessità/realtà, tra ciò che si può fare e ciò di cui dobbiamo prendere atto e con cui dobbiamo confrontarci.

Come realizzare il giusto mix di autorità e libertà? Come promuovere le buone attitudini, la costruzione di una coscienza adulta critica – e cioè capace di discernere il bene e il male –, una intelligenza aperta alla "realtà totale", alla realtà delle

cose terrene e delle cose che ci oltrepassano? Come parlare al "cuore" dei ragazzi, sapendoli ascoltare e amare, ma anche sapendo dire dei "no" quando è necessario, e cioè quei "no" che, come ha scritto Asha Phillips in un fortunatissimo libro, "aiutano a crescere"?

Per rispondere a questi interrogativi articolerò la seconda parte del mio intervento intorno a tre principali raccomandazioni pedagogiche.

Insegnare/imparare a rendere conto agli altri. Il senso di appartenenza di cui dicevo poco sopra non appare più riducibile, come un tempo, ad un fattore di identificazione identitaria, religiosa e/o politica, ma nell'età del cosiddetto "disincanto" proprio di quella che Bauman ha definito la "società liquida" va reinterpretata nell'ottica dell'esperienza personale e della realtà di cui fa parte. Ciascun individuo, infatti, è tenuto a rendere conto delle proprie azioni non soltanto a se stesso, ma anche in riferimento al suo rapporto con gli altri, al contesto sociale, alle norme e regole implicite ed esplicite, alle tradizioni di cui egli, talvolta più o meno consapevolmente, fa parte.

L'evento educativo acquista il suo significato se è in grado di introdurre il soggetto che cresce nella vita sociale in modo non parassitario o semplicemente passivo, ma in modo attivo e propositivo. Ciò accade in modo più efficace quando c'è qualcuno (la figura dell'adulto educatore) che lo aiuta a interiorizzare in modo credibile il senso delle cose che fa e delle cose nelle quali è immerso, imparando dunque ad assumersi degli impegni e a renderne conto.

Naturalmente quando parliamo di impegni li dobbiamo sempre immaginare commisurati alle capacità dei bambini e dei ragazzi. Bisogna cioè stare ben attenti a non chiedere sforzi sovradimensionati alle capacità. Al tempo stesso occorre però stare lontani anche dall'idea che ai figli si deve dare tutto senza chiedere nulla. I genitori in particolare – ma questa disposizione dell'animo può essere propria di ogni persona che riveste una responsabilità educativa – sono chiamati alla generosità gratuita. L'educazione è un dono, non ci può essere un calcolo all'agire educativo.

Questa sacrosanta verità va accompagnata dalla consapevolezza di dover far crescere (e non solo assistere o curare) le persone di cui si ha la responsabilità educativa. Se questo non avviene nel clima della famiglia o della scuola o dei gruppi giovanili – e cioè a contatto con realtà educative "protette" – sarà la realtà quotidiana a imporre le proprie spietate leggi con le conseguenze che spesso

viviamo in presa diretta: l'incapacità di adattamento, la difficoltà ad accettare le regole sociali, la convinzione che la propria vita non debba essere guidata dal principio della responsabilità personale, in una parola l'insoddisfazione esistenziale. Ovviamente questa situazione negativa non si manifesta in forme sempre gravi e devastanti per la personalità giovanile, ma può costituire comunque un motivo di infelicità e di sofferenza.

Sostenere la formazione del carattere personale attraverso la "pedagogia della prova". Questo obiettivo può essere conseguito attraverso un complesso ed elaborato tirocinio di vita la cui bussola orientatrice consiste nell'aiutare i ragazzi a "provarsi" e cioè a misurarsi con qualche proposta significativa e impegnativa: ad esempio l'abitudine a mantenere fede alla parola data, il desiderio del lavoro ben fatto, il compimento di qualche azione gratuita, il perseguimento dell'interesse non solo individuale, ma collegato a un bene condiviso, ecc. L'idea della "prova di sé" ripropone sul piano pedagogico il concetto di "incontro" che Romano Guardini ha proposto in chiave filosofica e cioè la necessità per il farsi della persona di "aprirsi all'altro" ("altro" inteso in senso lato e cioè tutto ciò che è fuori di me) e, in tal modo, compiere un'esperienza ricca di significato. Soltanto in questo la persona fuoriesce dal proprio egocentrismo ed entra in relazione con gli altri.

La coscienza di sé, le responsabilità verso gli altri, il senso delle cose da fare, le scelte future recuperano il loro significato solo se si collocano nell'ottica di una prova di sé e non nella estenuante, infinita e spesso scettica sperimentazione continua nella quale non si prendono mai decisioni. Si tratta, detto in altre parole, di accettare, come suggerisce Giussani nel suo volume più noto dedicato alle tematiche educative, il rischio dell'esistenza umana, delle sue incertezze e difficoltà, ma anche delle sue potenzialità e della sua ricchezza.

Giussani ci propone a questo riguardo la figura di Ulisse. In questo mito egli legge la lotta tra l'umano, cioè il senso aperto al mistero e capace di accettare anche l'avventura dell'ignoto, e il disumano di chi accetta la realtà come essa appare senza il desiderio di oltrepassarla. È invece proprio nel "superamento delle colonne d'Ercole, scrive il sacerdote milanese, che uno comincia a sentirsi uomo: quando supera questo limite estremo posto dalla falsa saggezza, da quella sicurezza oppressiva e si inoltra nell'enigma del significato".

Provarsi vuol dire saggiare se stessi, confrontarsi con un orizzonte etico, riconoscere la pros-

imità come vincolo e valore dell'esistenza umana. Vuol dire forgiare il carattere e cioè la capacità di agire secondo dei valori interiorizzati e vissuti come tali.

Ascoltare e parlare con i figli/allievi.

Questo suggerimento pedagogico non ha nulla di originale e si rifa ad un'antica e sempre valida tradizione educativa che richiama la centralità del rapporto affettivo come componente fondamentale dell'educazione.

L'educazione buona si costruisce nella relazione intersoggettiva, nell'incessante dialogo tra l'adulto e il minore, nella capacità dell'adulto di ascoltare il figlio o l'allievo (cercando anche di comprenderne, quando è il caso, i silenzi che talvolta sono più eloquenti delle parole), di "perdere tempo" – lo dico nella logica corrente dell'adulto indaffarato nelle proprie cose – a parlare e ascoltare. Questo tempo apparentemente "perso" è un tempo prezioso perché è un tempo umanizzato e non soltanto impiegato in funzione delle necessità quotidiane.

Attraverso la parola carica di affetto noi andiamo diretti al "cuore" delle persone, dei figli, degli allievi. Nella Bibbia con l'espressione "cuore" si individua la dimensione profonda dell'essere umano ed è proprio a quella alla quale gli educatori si devono rivolgere quando operano in funzione della crescita non solo fisica, ma pienamente umana dei soggetti a loro affidati. Nella cultura educativa cristiana c'è una ininterrotta tradizione di "educazione del cuore" – contrariamente a tutti i limiti che le sono rimproverati da quanti la giudicano intrinsecamente "autoritaria" – i cui punti più alti sono certamente rappresentati, per limitarci a qualche nome, da Filippo Neri, Francesco di Sales e Giovanni Bosco.

Nella parola detta al "cuore" l'autorità si fa servizio, sfugge al rischio di cadere nell'autoritarismo e diventa così lo strumento primo per aiutare i ragazzi a crescere. Rendere conto, in altre parole, della nostra credibilità di uomini a quanti ci stanno a cuore – è questo un altro modo di considerare la questione – rappresenta il primo passo per una educazione buona.

5. La responsabilità della generazione adulta

Quelle che ho definito la "pedagogia della prova" e la capacità di ascolto e dialogo possono produrre i loro risultati solo se sono praticate da figu-

re significative di adulti capaci di testimonianza e di proposta.

L'educazione può ancora avere senso nella misura in cui qualcuno ci indica dove e come possiamo andare. Ho detto testimonianza perché i giovani hanno bisogno non di parole, ma di modelli di vita nei quali specchiarsi e dai quali ricavare come si può vivere il senso autentico dell'esistenza. Il nostro tempo ha bisogno di "maestri" nel senso classico dell'espressione e cioè che sappiano fare proposte di vita. Solo le proposte forti sanno andare in profondità, entrare nella coscienza, interrogare l'individuo e sollecitare una risposta. La risposta può, poi, venire o non venire, ma il senso dell'educazione sta soprattutto nella dimensione della proposta.

Le inchieste condotte sul continente giovanile degli ultimi anni sono molto significative: esse indicano, per esempio, univocamente che la famiglia continua a rappresentare di gran lunga il punto di riferimento primario e che nella scuola le preferenze degli studenti vanno a quei docenti capaci di stabilire una relazione incentrata non soltanto sulla prestazione scolastica, ma anche attenta alla dimensione personale. I giovani continuano a guardare agli adulti. Sono forse gli adulti che hanno smarrito la loro responsabilità di educatori.

Penso alle famiglie assenti nell'educazione dei figli, paghe di assicurare i beni materiali, spesso al di là del necessario. Penso alle famiglie abdicanti che reputano che l'educazione dei figli sia compito della "società" e moltiplicano all'inverosimile gli impegni dei figli, credendo in tal modo di "fare il loro bene". Penso alle famiglie esigenti che centrano l'educazione dei figli in modo individualistico e solo in rapporto al successo: nella scuola, nello sport, nella vita sociale ("devi farti le tue ragioni"). Tutte tipologie di famiglie nelle quali il senso dell'educazione è smarrito o fortemente distorto.

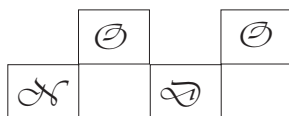
Penso a quegli insegnanti che non sono capaci di un sorriso, di una pacca sulla spalla, di un inco-

raggiamento. Penso a quegli educatori di gruppi giovanili che nel volontariato cercano più la realizzazione di se stessi che quella dei ragazzi loro affidati. Penso agli allenatori delle squadre giovanili che fanno giocare solo i più dotati perché lo scopo è quello di vincere il campionato secondo un'ottica che sposta il valore dello sport dalla sana competizione al successo da raggiungere a tutti i costi.

Anche in questo caso non voglio dare l'impressione di un eccessivo pessimismo. Chi si occupa dell'educazione è per definizione un "uomo della speranza". Esistono, per fortuna, tante famiglie nelle quali il senso educativo è tenuto vivo anche se i genitori non hanno seguito corsi di pedagogia, tanti ottimi docenti e tante esperienze di vario genere che consentono di guardare al futuro con ottimismo. Quando in estate vado per le mie montagne e incontro numerosi gruppi giovanili mi rendo conto di quante persone dedicano il loro tempo alla causa dell'educazione.

Si è parlato, poco sopra, del principio di autorità come principio non solo sovrastante, ma anche fornito intrinsecamente di capacità di dialogo, capacità di proposta e capacità di sostegno. La sfida che attende il mondo dell'educazione è proprio la capacità della generazione adulta di sapersi far carico (prendersi cura) di quella più giovane. Nel suo bel libro sul "principio responsabilità" il filosofo Hans Jonas ha affrontato questo argomento con una finezza pedagogica che voglio proporvi come riflessione conclusiva.

Il compito educativo è un esemplare caso di responsabilità gratuita, ma esso è posto da Jonas a modello della responsabilità in quanto principio etico in grado di salvare l'umanità. Esso infatti garantisce a ciò che non è ancora di poter essere. E questo in sostanza il senso anche della pedagogia della prova e della formazione del carattere: assicurare a ciascun di poter essere veramente un uomo.



Leggendo da Pedagogista Sociale il Pamphlet pedagogico di Sandra Chistolini

FRANCO BLEZZA

Ordinario Facoltà di Scienze Sociali
Università "G. d'Annunzio" - Chieti

Il Pedagogista Sociale, come noto, non ha la scuola o la formazione del personale docente entro il suo dominio di competenza e d'esercizio: è ben vero che la scuola è un'istituzione educativa e sociale, ma la Pedagogia che ha per dominio la società è la Pedagogia generale, essendo ogni atto educativo per ciò stesso un atto sociale. Il dominio della Pedagogia sociale va ricercato entro le istituzioni e i sodalizi o le occasioni di relazionamento umano che non sono istituite per ragioni essenzialmente educative, ma che nondimeno sono educative in quanto sociali: per questo ci occupiamo di coppia, famiglia e genitorialità, di territorio, del mondo della formazione, dell'universo digitale e via elencando.

Il che non toglie che il Pedagogista Sociale possa, e in certi casi trovi opportuno, occuparsi di problematiche scolastiche: sia perché ritiene che i suoi propri strumenti concettuali ed operativi possano avere una indicazione proficua anche nel dominio della Pedagogia scolastica; sia anche perché da questo impegno possono venire dei contributi importanti alla Pedagogia generale e quindi anche nel suo proprio dominio: non dimentichiamoci che una parte degli strumenti della Pedagogia sociale sono dovuti a secoli di sviluppo proprio della Pedagogia nella scuola e nelle istituzioni accademiche che hanno avuto per la scuola un riferimento più diretto, e non parliamo solo delle dimensioni filosofiche o storiografiche.

D'altra parte, la Pedagogia generale e la Pedagogia sociale sono nello stesso settore scientifico disciplinare accademico (M-PED/01), e secondo noi con ragioni forti e saldi fondamenti, a meno di voler procedere a ripartizioni molto più finemente articolate delle attuali quattro.

Così, il nostro interesse per questo *Pamphlet pedagogico* (Pensa Multimedia, Lecce 2007) della collega romana, sintetico ma *sinnvoll*, riscuote il nostro interesse, a cominciare dal fatto che esso pone problemi pedagogici (nel senso di "sulla Pe-

dagogia") assolutamente generali, come il suo status disciplinare ed epistemologico, la sua stessa esistenza messa ripetutamente in discussione entro i contesti più diversi, taluni tra i suoi principi e delle sue opzioni metodologiche, e certi suoi aspetti di relazionamento con la società, partendo da una ricerca di Pedagogia scolastica in senso proprio e stretto.

L'oggetto della ricerca sperimentale, nel senso di statistico-operazionale, è il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Roma III nei suoi primi otto anni dopo l'istituzione (tanto attesa) nel 1998, e il ruolo in esso della Pedagogia generale sia come corso curricolare che nelle altre modalità d'esercizio della relativa didattica accademica.

Le evidenze ricavate e discusse relativamente ai voti, ai tempi, alla dispersione, alla distribuzione geografica sono di interesse specifico ma non necessariamente specialistico. D'altra parte, non va dimenticato che questo C.d.L. costituisce un caso unico di laurea quadriennale che ricalca il vecchio ordinamento, comprensibilmente in quanto tanto difficile ne era stato il varo, sopravvissuto alla legge *****/99 ma non considerato neppure "laurea specialistica a ciclo unico", e da allora in interminabile attesa di una riforma sulla quale esistono visioni divergenti.

Sono invece di interesse generale quegli aspetti del discorso che evidenziano una certa qual perdita di peso della Pedagogia generale come componente essenziale della formazione iniziale e della stessa figura dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria e dell'educatore d'infanzia; uno degli esempi più evidenti e che denuncia una visione secondo noi alquanto riduttiva consiste nel sostituirne parti di entità crescente con corsi didattici, empirici, direttamente pratico-operativi, che forniscono tecniche e strumenti. Questo agire denuncia una visione della Pedagogia Generale, per converso, che si potrebbe ridurre alla Filoso-

fia dell'Educazione, o alla Pedagogia "teoretica", come qualche nostalgico dell'ancillarità destro-hegeliana ancora si diletta a dire. Si capisce, allora, meglio come si ravvisino sostituzioni della Pedagogia Generale con la Storia della Pedagogia; nulla da dire sul valore culturale, ma molto vi è da obiettare circa l'ignorare che la Pedagogia, in quanto tale, non è né può essere solo teoria o teoretica comunque considerata, cui contrapporre o giustapporre una prassi tutta da definire e da configurare.

Se non si agisce organicamente e sistematicamente sull'oggetto di studio, se non ci si "sporcano le mani" (in realtà le si ricoprono di balsamo vitale) lavorando su e con la scuola, gli insegnanti e gli altri professionisti, i bambini e i fanciulli ma anche le famiglie e le istanze sociali più rilevanti, non si fa Pedagogia, né "generale" né d'altro tipo: diciamolo con chiarezza, denunciando anche quelle eventuali posizioni di comodo che tendessero a

rimpiazzare un oneroso impegno, un'applicatività critica e una mediazione continua tra il piano della teoria e il piano della prassi con la chiacchiera più o meno *docta*, comunque enormemente meno dispendiosa. Caso mai, si costruisce una parte che non ha senso senza il tutto: quello che potremmo metaforizzare con un lato di un poligono, che da solo non ha né apertura angolare né superficie. Non si tratta di una inesistente *educazionologia* (più o meno scolastica); se ci chiamiamo così da oltre cinque secoli, e siamo l'unico sapere che ha quel suffisso "-agogia" come le branche che compaiono specie in lingue slave e in tedesco *andragogia* e *geragogia*, ci sono dei motivi ben precisi.

Non sarà certo la formazione iniziale degli insegnanti e degli esperti educativi dell'infanzia e della fanciullezza a scontare simili carenze. Si tratta di figure essenziali per la società, la cultura, il futuro di noi tutti.



L'Aquila. Basilica di San Bernardino

La filosofia della Costituzione italiana e la sua valenza pedagogica

GIANCARLO GALEAZZI

Preside dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose Marchigiano
Presidente Centro J. Maritain

1. Chi volesse trovare conferma della stretta parentela tra *educazione e democrazia* potrebbe non solo, com'è ovvio, rileggersi alcuni classici della pedagogia novecentesca (da Dewey a Dottrens, da Maritain a Hessen, da Freinet a Suchodolski) che sono di pregnante attualità per gran parte delle loro riflessioni sul piano descrittivo e prescrittivo, ma potrebbe anche percorrere un'altra strada meno frequentata: quella di operare una lettura pedagogica della *Dichiarazione universale dei Diritti umani* e della *Costituzione della Repubblica italiana*.

In particolare questa si presta, senza alcuna forzatura, a disegnare il volto della democrazia non meno che quello della educazione. Dei tre momenti in cui questa Costituzione si articola (*Principi fondamentali*, *Diritti e doveri dei cittadini*, e *Ordinamento della Repubblica*) è l'insieme dei primi dodici articoli a offrire quella che possiamo definire "la filosofia" costituzionale cui seguono "l'etica" costituzionale (*parte prima*) e "l'ingegneria" costituzionale (*parte seconda*).

Possiamo aggiungere che i primi dodici articoli, raccolti sotto l'intitolazione *Principi fondamentali* (e che non costituiscono un semplice preambolo, ma parte integrante della Costituzione italiana, come la numerazione degli articoli indica chiaramente), presentano una *filosofia della democrazia* che è pure, a ben vedere, una *filosofia dell'educazione*, tanto che si vorrebbe avanzare una *proposta*, quella di rendere obbligatorio per tutti gli studenti di mandare a memoria questi dodici articoli o, quanto meno, i primi quattro.

In essi, infatti, appare chiaro quali siano i "*fondamentali*" della Repubblica italiana, ed è evidente che non c'è esercizio di cittadinanza (di buona cittadinanza) se non ci sono conoscenza e consapevolezza dell'ispirazione e dell'aspirazione della Carta costituzionale. Ebbene, attraverso i primi quattro articoli è dato di stabilire le coordinate

che individuano l'asse portante della Costituzione, l'asse attorno a cui si possono far ruotare le categorie di democrazia e educazione, intese come la *condizione sociale* e la *condizione formativa* della realizzazione della persona.

2. A dimostrazione di quanto stiamo dicendo, suggeriamo il seguente *percorso di lettura*, che muove dalla indicazione contenuta nell'*art. 3*, e cioè che la Repubblica ha come scopo "il pieno sviluppo della persona umana". Dunque, la *persona* rappresenta il soggetto che, in quanto detentore di "diritti inviolabili" di libertà (*art. 2*) e di eguaglianza (*art. 3*) e di "doveri inderogabili di solidarietà" (*art. 2*) e di concorso al "progresso materiale o spirituale della società" (*art. 4*), va messo in condizione di realizzarsi completamente attraverso una duplice operazione: di *rimozione* dei condizionamenti negativi e di *promozione* delle potenzialità positive.

Ebbene, questo duplice processo di *liberazione*, che si configura come libertà negativa (*libertà da*) e libertà positiva (*libertà per*), è compito tanto della democrazia quanto dell'educazione. La Costituzione vi fa riferimento in termini *sociali*, additando come compito della Repubblica il "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale" che "impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (*art. 3*), ma è evidente la valenza anche *formativa* di tale programma.

Il che si rende anche più evidente nell'*art. 4*, che puntualizza il senso dell'*art. 1*, in quanto pone alla base della democrazia (e dell'educazione, possiamo aggiungere) il *lavoro*. Si badi: non si tratta di un primato *laborista*, bensì *personalista*, perché il riferimento al lavoro è fatto in funzione della persona, della sua dignità: è in nome di questa che il lavoro è considerato fondamentale, anzi fondamentale.



L'Aquila. Il Castello

Ciò risulta chiaro, se si tiene presente che il lavoro, cui la Costituzione fa riferimento, è visto quale “*diritto*” (art. 4), tanto che la Repubblica “promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto” (art. 4). Non solo: viene precisato che il lavoro si configura quale “*dovere*”, che ogni cittadino è chiamato a svolgere non come un’attività qualsiasi, bensì come un’attività congeniale: più precisamente una attività o funzione che ha una duplice valenza: *soggettiva*, in quanto rispondente alle possibilità e alle scelte di ogni cittadino, e *oggettiva*, in quanto contribuisce allo sviluppo della società.

È con questo spirito che, proprio all’art. 1, la Costituzione afferma che “l’Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro”. Si tratta – com’è evidente – di un’affermazione che non ha nulla di classista (tale sarebbe suonata, se si fosse detto “fondata sui lavoratori”): vuol piuttosto esprimere, nella formulazione scelta, la convinzione che il lavoro è dimensione squisitamente *umanistica* dal punto di vista personale e comunitario. Infatti, il lavoro, oltre ad avere un significato *economico* (per la sussistenza e la produzione), ha un valore *assiologico* (comporta appartenenza e riconoscimento), *antropologico* (di realizzazione delle capacità individuali) e *politico* (di apporto al miglioramento della società). Insomma, il lavoro come fattore di promozione e di progresso.

Ed è, questo, il significato cui hanno richiamato pedagogisti e educatori, che al tema si sono interessati: certo con impostazioni diverse eppure accomunate dalla consapevolezza del valore educativo e democratico del lavoro. Pertanto il nesso tra *educazione* e *democrazia* trova proprio nel lavoro il suo banco di prova. E vorremmo al riguar-

do aggiungere che, per comprendere appieno il senso del lavoro occorre coglierlo come luogo privilegiato del *rispetto* in relazione all’uomo, del *rigore* in relazione all’attività e della *responsabilità* in relazione alla società.

3. Quanto abbiamo sommariamente accennato dovrebbe aver posto in luce come la Costituzione italiana rappresenti non solo *la carta d’identità* del popolo italiano, ma anche una significativa *carta etica* a valenza *sociale* e *pedagogica*, in quanto incentrata sulla persona umana, di cui rivendica i *diritti* e i *doveri* sia in senso individuale, sia in senso sociale, come appare chiaro all’art. 2, dove si fa riferimento ai diritti del “singolo” e delle “formazioni sociali ove si svolge la sua personalità”, e all’art 3, dove si fa riferimento alla libertà e all’eguaglianza dei cittadini sia in termini di sviluppo personale che di partecipazione sociale, e all’art. 4, dove si fa riferimento sia alle possibilità e alle scelte di ciascuno, sia al progresso della società.

Per tutto questo non esiteremmo a dire che democrazia e educazione sono facce della stessa medaglia, che è rappresentata dalla dignità dell’uomo, il quale con l’educazione mira alla sua formazione integrale e con la democrazia al progresso materiale e spirituale della città.

È con questo spirito che viene poi rivendicata tutta una serie di principi: di autonomia e di decentramento (art. 5), di rispetto delle minoranze (art. 6), di laicità dello Stato (artt. 7 e 8), di promozione della cultura, della scienza e della tecnica e di tutela del paesaggio e dell’arte (art. 9), di rispetto dello straniero (art. 10), di ripudio della guerra e di salvaguardia della pace (art. 11) e di simbolica patriottica (art. 12).

Questi, che sono i principi fondamentali espres-

si sinteticamente nei primi dodici articoli e che abbiamo definito la filosofia della Costituzione italiana, trovano poi approfondimento nella prima parte dedicata ai diritti e doveri dei cittadini e trovano traduzione istituzionale nella seconda parte sull'ordinamento della Repubblica. È evidente, allora che le *modifiche costituzionali* (già recepite e altre che sono in cantiere) riguardano essenzialmente quest'ultima parte della Costituzione, e tuttavia esse non possono essere progettate se non nel rispetto della prima parte e, soprattutto, di quei principi fondamentali, che sono irrinunciabili, come si ripete da parte di tutti, ma che sono effettivamente rispettate se le modifiche ordinamentali non ne contraddicono la lettera e lo spirito.

A parte ciò, una lettura anche pedagogica della Costituzione può favorire la comprensione dei valori che sono alla base dei suoi principi fondamentali. Sono proprio loro, in particolare quelli contenuti nei quattro articoli iniziali, che possono dare il senso della portata pedagogica della Costituzione, la quale ha indubbiamente specifici articoli sull'educazione, l'insegnamento e la scuola (rispettivamente gli artt. 30, 33 e 34), ma questi hanno per così dire un carattere *settoriale*, mentre i principi fondamentali offrono l'orizzonte *complessivo* entro cui può essere adeguatamente concepita l'educazione. Pertanto riteniamo che ad essi ci si debba rifare per disegnare *l'educazione* secondo la Costituzione italiana e coglierne l'intrinseco rapporto con *la democrazia*: alla luce di tutto questo si potrà avere adeguata comprensione dei citati articoli specificamente dedicati alla famiglia, alla scuola e alla ricerca.



Valori costituzionali nell'educazione della persona umana

GREGORIA CANNAROZZO
Università di Bergamo

I diritti dell'uomo e del cittadino

Nel 1979, per la prima volta in Europa, all'interno di uno Stato, la Francia, l'Assemblea Nazionale vara la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino*: "Tutti i cittadini sono uguali e liberi nei diritti".

Sono le grandi rivoluzioni borghesi del Settecento e le opere di autori come Locke e Rousseau a dare vita alla concezione moderna della cittadinanza quale riferimento di una serie (aperta) di diritti in cui si afferma l'eguaglianza giuridica di tutti i cittadini, in quanto soggetti di diritto, detentori della sovranità e membri della nazione, e in cui ad ognuno sono riconosciuti i diritti naturali di libertà, di sicurezza personale, di dignità umana, di vita umana e di resistenza all'oppressione.

Nel 1945, a proposito della *Carta Costituzionale* su cui ogni paese deve regolare i rapporti interni, istituzionali ed interpersonali, basata anche sui principi internazionali necessari per la proclamazione della *Carta dei diritti dell'uomo*, Maritain sottolineò che nessuna società può vivere senza una comune ispirazione fondamentale e senza una comune fede fondata sui valori di giustizia e di libertà. Concetto che richiama il saggio *Sulla libertà* (1859) di John Stuart Mill, in cui è rivendicato il diritto di ogni persona di essere sovrana di se stessa quando sono in gioco la sua mente e il suo corpo, senza che ciò arrechi alcun detrimento agli altri.

Nel 1948 la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, all'articolo 1, recita: "Tutti gli esseri nascono liberi ed uguali in dignità e diritti", mentre, all'articolo 3, afferma: "Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona".

Dopo i principi espressi dalla Rivoluzione fran-

cese, si è andato via via precisando ciò che si ritiene irrinunciabilmente spetti a qualunque essere umano, indipendentemente dalla sua cittadinanza o residenza: dignità, libertà, equità, diritto alla vita, diritto alla pace.

Si tratta di quelle leggi eterne della natura e dell'ordine di cui parla Rousseau nell'*Emilio*, esse "fanno le veci di legge positiva per il saggio e sono impresse in fondo al suo cuore dalla coscienza e dalla ragione; a codeste leggi egli deve sottomettersi per essere libero: schiavo è soltanto colui che compie il male, poiché lo compie sempre per difetto di volontà. La libertà non risiede in alcuna forma di governo, ma vive nel cuore dell'uomo libero, che in ogni luogo la porta con sé. Il vile la porta dappertutto la servitù... O Emilio, dov'è l'uomo onesto che non deve nulla al suo paese? ... Il bene pubblico che per altri è solo un pretesto, è per lui solo un motivo reale... Non è vero che le leggi non gli siano di alcun giovamento: esse gli danno il coraggio di essere giusto, anche in mezzo ai malvagi. Non è vero che non l'abbiano reso libero: gli hanno insegnato a regnare su se stesso".

La persona umana: crocevia di diritto naturale e di diritto positivo

In Italia, gli stessi principi sopra enunciati sono presenti nell'ossatura della *Carta costituzionale* del 1948. Infatti, all'art. 2, leggiamo che la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale. All'art. 3 si afferma che uno Stato per essere definito civile deve impegnarsi ad eliminare le situazioni di svantaggio, assicurando l'uguaglianza sostanziale di tutti i cittadini, ovvero accesso per tutti alla sfera dei diritti fondamentali. La libera manifestazione del pensiero è garantita dall'articolo 21; l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento (art. 33); la scuola è aperta a tutti (art. 34).

In particolare, sono gli articoli 3 e 4 quelli che rispecchiano più specificamente la nostra tradizione culturale come fu condivisa nel 1948 a sintesi di differenti correnti di pensiero: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana..." (art. 3, co. 2); "Ogni cittadino ha il dovere di svolgere secondo le proprie possibilità e la propria scelta un'attività o una funzione che concorra al progresso ma-

teriale o spirituale della società." (art. 4., co. 2).

Le parole chiave sono *persona umana* e *progresso materiale o spirituale* della società: la sfera dei diritti espressa dall'essere cittadini acquista una dimensione teleologica perché si realizza attraverso lo sviluppo della persona umana e il progresso materiale o spirituale della società.

La prima bozza del Preambolo della Costituzione europea del febbraio-giugno 2003, firmata in Campidoglio a Roma, successivamente modificata e ancora in attesa di essere ratificata da ciascuno degli Stati firmatari, a proposito della comune identità dell'Europa richiamava ampiamente il concetto di persona, come espresso dalla nostra Carta costituzionale e i suoi diritti fondamentali: "Questa comune identità risiede nella peculiare concezione dell'uomo come persona che, apparsa già come intuizione originale della civiltà greco-latina, ha poi trovato la sua definitiva elaborazione all'interno della civiltà cristiana con le sue radici ebraiche, ed è infine diventata patrimonio indiscutibile della riflessione razionale moderna. Il riconoscimento dell'essere umano come di una persona significa il riconoscimento che la sua più pertinente qualificazione è quella di essere un soggetto individuale connotato dalla razionalità e dalla libertà, pertanto pienamente consapevole e responsabile delle proprie azioni. La persona umana, così concepita, è titolare di una piena facoltà di autodeterminazione morale e, in forza di ciò, è portatrice di una primaria dignità che precede e anzi fonda il riconoscimento e la tutela giuridico-politica della medesima. Conseguentemente, la persona è anche titolare, nei confronti della comunità politica cui appartiene, di una piena *facultas agendi* giuridico-politica e quindi di fondamentali e inviolabili diritti e di altrettanto fondamentali e ineludibili doveri".

Se per i greci e per i romani era più importante essere greco, romano, maschio e libero che 'essere uomo', è con il cristianesimo che la centralità del singolo si fonda proprio sul riconoscimento e sulla tutela della dignità dell'uomo in quanto tale e consiste "nell'essere liberi e nell'esistere per se stessi". Per dirla con Maritain, "la persona è una sostanza individuale, completa, di natura intellettuale e padrona delle sue azioni, *sui juris*, autonoma".

In tale prospettiva diritto naturale e diritto positivo coincidono a garanzia della libertà e della dignità umana.

Era stato S. Tommaso a definire il diritto naturale in quanto esigenza di ragione, *naturalis conceptio*, e necessità di giustizia, *naturalis inclinatio*,

esercitati nella libertà e nella condivisione per il bene di tutti: *participatio legis aeternae in rationali creatura*.

Dalla concezione presente nella *Repubblica* di Platone e nell'*Etica nicomachea* di Aristotele, dove il diritto naturale era l'espressione della razionalità della natura umana, si passa, nel medioevo, all'idea del valore relativo della ragione umana rispetto alla legge divina. Nel *De civitate Dei* di Agostino e nella *Summa theologiae* di Tommaso la legge naturale si presenta come il riflesso della legge divina. Il diritto naturale, modello perfetto che esprime l'immutabile essenza della natura umana, si pone a fondamento dello stesso diritto positivo, modello imperfetto, che, in quanto ordinamento della comunità, opera di giustizia umana, esprime il potere storicamente determinato.

Ma dopo le guerre civili di religione e il passaggio allo Stato moderno, la fondazione teologica del diritto entra in crisi e l'idea della legge naturale perde il significato con cui era stata concepita nella dottrina cristiano-tomista. Con il giusnaturalismo, il diritto naturale prende il significato di una teoria oggettivistica della morale, anche se, a tutela della vita e della dignità della persona, rimangono le premesse che il suo originario fondamento cristiano aveva posto per segnare il limite dell'autorità statale e del diritto positivo: quanto più i diritti individuali, inalienabili sono conquistati e realizzati, tanto più tali diritti limitano la sovranità dello Stato, perché "...la ragione sociale è insita nell'uomo, come ragione specifica della sua esistenza; e ogni novello vincolo che egli accetta o persegue per la sua elevazione e il suo miglioramento (e perciò rispondente alle finalità naturali) è un nuovo ausilio a superare se stesso e le proprie deficienze, e un nuovo mezzo per la liberazione da mali che si fuggono per beni che si vogliono raggiungere: è insomma un elemento di libertà organica. Ma quando l'organismo, perdendo le sue finalità liberatrici, si trasmuta in tirannia personale e collettiva, in forza d'inerzia, in elemento di contrasti ai più elevati sviluppi, in ragione di predominio, in mezzo di sopraffazione: in una parola, quando è rotto l'equilibrio tra la ragione sociale, che è vincolo, e la liberazione subbiettiva, che è il raggiungimento del bene personale inteso e goduto, allora alla libertà diviene antagonista il vincolo sociale, che per ciò stesso



L'Aquila. Fontana delle 99 cannelle

deve essere ridotto all'equilibrio ovvero spezzato e infranto".

L'educazione della persona umana e del cittadino

A questo punto della nostra analisi, viene da chiedersi a chi debba rivolgersi l'educazione per realizzare il bene personale e sociale. Benché molti autori abbiano affrontato la tematica, ci piace prendere spunto dall'interrogativo che Bertrand Russel si pone nel I capitolo di *L'educazione e l'ordinamento sociale*. Qui, egli si domanda se l'educazione debba svolgersi "primieramente in relazione alla psiche individuale" e, quindi, educare 'buoni individui' (non certo nel senso odierno che porta all'individualismo e al soggettivismo etico) oppure "in rapporto alla comunità" e, quindi, educare 'buoni cittadini'. Nel capitolo XVI, Russell, a conclusione della sua riflessione, dopo essersi chiesto "...quale speranza esiste di maggiore armonia tra individuo e cittadino in un futuro non troppo lontano?" e dopo avere denunciato lo stato dell'educazione del suo tempo, diventata "...parte della lotta per il potere fra religioni, classi e nazioni", prospetta la riconciliazione dell'individuo con il cittadino.

Noi, oggi, per educazione intendiamo solitamente un processo formativo grazie al quale gli adulti mettono i giovani in grado di partecipare consapevolmente e responsabilmente alla vita della famiglia, della scuola, dei gruppi, delle comunità, delle differenti realtà territoriali ed extraterritoriali. Condizione che esprime la triade ricoeuriana "stima di sé, sollecitudine, istituzioni giuste", in cui si completa piuttosto che essere respinta la formu-

la a due termini di Mounier: persona e comunità.

Da un siffatto concetto di educazione discende che il suo fine è a carattere sociale e che proprio per questa ragione nella storia delle dottrine educative ha avuto moltissimo peso l'eteronomia dell'educazione, cioè l'educazione espressa dall'azione della famiglia, dell'ambiente e delle istituzioni sulla formazione della persona. Ma poiché il grado di civiltà di una società dipende anche e soprattutto dalla cura e dall'attenzione che essa ripone nella valorizzazione delle singole persone, in educazione diventa cruciale il fattore personale. Non è, infatti, possibile accettare l'esclusiva pretesa di chi voglia puntare il fuoco solo sul momento eteronomo dell'educazione risolvendo la stessa in un processo di apprendimento deterministico (causa/effetto), se non prevalentemente ripetitivo e meccanico. Riteniamo, invece, preferibile seguire la lezione del personalismo pedagogico, che intende l'educazione in base a due dimensioni. La prima è quella cosiddetta 'sincronica', la seconda è quella 'diacronica'. Sono dimensioni che aderiscono allo sviluppo storico temporale dell'esistenza dell'uomo e corrispondono ad ogni età e fase della vita della persona, non intesa come astratta entità teorica, bensì come realtà vivente e *incarnata*, cuore della dialettica fra radicamento nella storia e trascendimento dell'esperienza, risorsa di *vita* e di *bene*. Ciò accade perché tutto, nell'«essere», tende a diventare persona, in un processo «che si fa», ovvero, in un laboratorio permanente dentro di sé e, direbbe Stefanini, perché l'azione della persona non si esaurisce nell'atto, bensì crea immagini, nasce dall'intenzionalità dei propri atti e dal continuo mettersi in questione, secondo una vera e propria lotta. Interiorità agnostica, che si avvalora solo dentro l'etica della *responsabilità* verso se stessi e verso gli altri. Orientarsi alla persona e agire per una società a sua misura rappresenta la scelta decisiva, istituzionale ed interistituzionale perché l'azione pubblica non si rivolti contro l'uomo e perché questi non sia isolato, ma si riappropri della sua dignità, proteso al raggiungimento dell'equilibrio uomo-società. Circostanza che sollecita a darsi un orizzonte di senso per non smarrire l'unicità di ciascuno nella ricerca del bene collettivo. Infatti, se la persona è anche uomo (*humus*), essa non può, però, essere ridotta solo all'uomo; se essa è anche individuo (il mattone in un mucchio), non è, tuttavia, solo individuo; se è anche soggetto (razionale e consapevole delle proprie azioni), non è solo soggetto. Allo stesso modo, se è anche cittadino (titolare di do-

veri e di diritti), non è soltanto cittadino. La persona è tutte queste cose: è *integralità*. Ovvero, la persona è valore «perché è la realizzazione più completa e culturalmente compatta e coerente dell'uomo», del soggetto, dell'individuo e del cittadino, in una perenne circolarità di *azioni buone, bene personale e bene comune*.

Tutto il contrario dell'odierna deriva funzionalistica, quella, cioè, che mette sempre più da parte il modello educativo basato sulla centralità della persona umana e sulla personalizzazione dei processi educativi, a vantaggio di un modello improntato per lo più al pragmatismo e preoccupato in larga misura di dare l'uguale a tutti, garantendo risultati omogeneizzati e standardizzati. Tale impostazione si appella a una generica nozione di persona o alla persona come 'funzione', mentre la persona è 'principio', *lògos*, parola aperta a se stessa e a quanto è altro da sé, sintesi della componente spirituale e della componente individuale, quale presente negli articoli 3 e 4 della Costituzione italiana.

L'assunzione di siffatta prospettiva fa rientrare l'educazione, per la sua stessa natura, nell'ambito della morale e della *sapienza pratica* e guida il dispiegarsi della persona nel sociale affermandone e mobilitandone il senso della libertà, dell'autonoma scelta, degli obblighi e delle personali responsabilità. Questo modo di intendere l'educazione implica nell'agire educativo quattro finalità. In primo luogo, l'educazione è chiamata a liberare le buone energie di ciascuno; in secondo luogo, deve prendersi cura del reale coinvolgimento di chi apprende mettendo in atto tutte le risorse dell'intenzionalità educativa; in terzo luogo, si propone l'unitarietà dell'apprendimento; infine, esige che l'intelligenza dell'educando non sia conculcata e neanche sovraccaricata, bensì esaltata. L'educazione, allora, al pari della persona, è intesa come *integralità* e non come pura e semplice personalizzazione o soltanto come socializzazione o solo come relazione, perché mette in moto tutte queste dimensioni per un fine: non l'educazione in sé, ma l'educazione della persona nel suo 'volume totale', direbbe Mounier. Per promuovere questo fine occorre ricomporre *umanesimo e tecnologia*, recuperare la duplice interfaccia dell'educazione umana, *umanistica* e *tecnica*, e riflettere su quella che è l'ultima frontiera raggiunta dall'artificializzazione dei processi e dei sistemi educativi da cui traggono origine e giustificazione la cultura e lo stesso sapere pedagogico.

Siccome, poi, il nutrimento dell'uomo è dato

dalla conoscenza (*educare*) e poiché egli apprende per insegnamento riflesso e consapevole (*exducere*), secondo una direzione ricorsiva (dall'esterno all'interno, *educare*, e dall'interno all'esterno, *exducere*), tutta la fatica dell'educazione starà proprio nel rispettare la specularità fra l'unitarietà della persona e del sapere, raccogliendo e non disperdendo, riportando a unità e non frazionando. Al paradigma positivista è, così, opposto il paradigma ermeneutico/fenomenologico in cui sono messe in atto procedure di interpretazione, narrazione, ricomprensione e riunificazione dell'esperienza, e, quindi del sapere, dell'apprendere e dell' 'essere' personale. Infatti, è grazie all'unità intrinseca del sapere appreso che la persona si fa protagonista della propria vita. Siamo sul versante opposto dell'addestramento educativo (segmentato, meccanico, ripetitivo, deterministico), perché è impossibile educare fuori da una visione globale, ordinata e unitaria dell'essere, trasformata al massimo possibile nelle più ampie e varie pratiche personali, storiche e sociali.

Tale concezione dell'educazione parte da due convinzioni: la prima è che la persona non è un oggetto da plasmare a piacimento dell'educatore, bensì un soggetto creativo che instancabilmente diviene; la seconda convinzione è che il sapere si ricompone nell'uomo e per l'uomo e lo guida verso una concezione dell'esistere in cui la conoscenza si trasfigura e assume risonanza etica, senza operare riduzionismi sul senso profondo della vita umana.

L'educazione, se letta dal punto di vista della persona, non si limita, dunque, ad essere la puntuale descrizione di un fenomeno, ma la *valutazione e trasformazione* di esso e richiede di intendere il processo che la realizza come un valore da promuovere e da preservare, pur nella complessità. Se superiamo il concetto di educazione come trasmissione culturale, adattamento sociale e manipolazione dell'uomo in sviluppo, emerge la visione della persona intesa sempre come fine, che si verifica unicamente nella promozione dei suoi aspetti costitutivi di libertà, autocoscienza, etica, responsabilità ed autodominio.

A questo punto, l'educazione si presenta come un *evento*. Vuol dire che essa è il risultato di un'integralità estremamente composita di fattori significanti di natura ambientale, soggettiva ed oggettiva, che si ordinano e trovano uno sbocco secondo un evento che li finalizza e li orienta nel loro succedersi e connettersi.

È una condizione che rende la persona a maggior ragione inscindibile dal cittadino. Ciò è vero

soprattutto in presenza dell'intreccio globale di interdipendenze creato dalla complessità, dove il binomio persona-cittadino si pone a garanzia del miglioramento della qualità della vita delle persone e delle comunità in un'ottica tesa a realizzare la convivialità e la pace. Infatti, il principio generale della internazionalizzazione dell'educazione spinge sia alla ricerca di nuove caratterizzazioni dell'educazione scolastica ed extrascolastica, sia al recupero di una visione educativa fortemente impregnata di riferimenti valoriali negoziati e condivisi. Il concetto di educazione come espresso dalla nostra Costituzione (artt. 3, 4, 30, 33, 34) a tal fine agisce in due direzioni. Per un verso, si riconosce che la mondializzazione dei fenomeni sta connettendo tra loro i destini di moltissimi popoli, culture, etnie; per altro verso, si avverte l'esigenza di una diffusa comprensione della diversità etnica e del pluralismo culturale e, quindi, dello sviluppo di una competenza (etica) sui problemi globali, oltre ad avvertire l'esigenza di un interesse effettivo per le relazioni internazionali e per la cooperazione fra i popoli.

Un nuovo impegno pedagogico per l'esercizio della cittadinanza attiva

Abbiamo visto che in Aristotele il vivere naturale coincideva con il vivere nella comunità politica, al di fuori della quale l'uomo non si elevava al di sopra dell'animalità: "Se a taluno queste leggi non piacciono è libero di prendere seco le cose sue e di andarsene dove vuole... ma chi di voi rimane qui... costui si è di fatto obbligato rispetto ai suoi di fare ciò che noi gli ordiniamo". Proprio per questa ragione la *polis* greca si connotava in quanto vera artefice della vita umana, rappresentava, cioè, quello che distingueva l'uomo dal bruto e che dava origine alla vita spirituale, alla morale, alla religione e all'arte: la platonica città interiore che ognuno porta in se stesso (*Repubblica*, IX, 591).

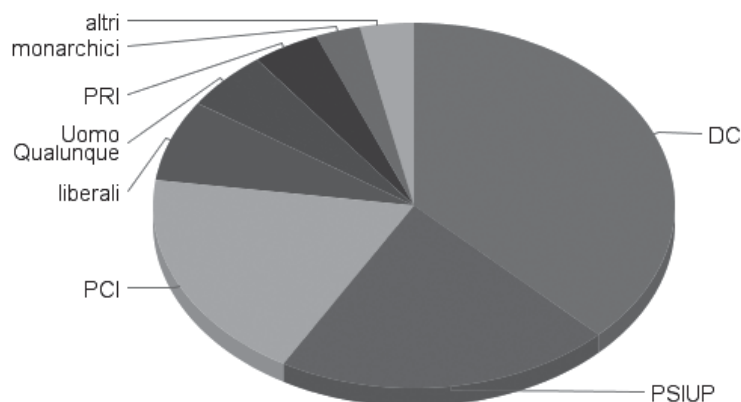
Su questa 'città interiore occorre 'lavorare', oggi più di ieri. Infatti, oggi, a differenza del passato, siamo tenuti anche a riorientare il comune comportamento morale nella misura in cui il raggio d'azione dell'uomo si è dilatato e tende sempre di più a sfuggire al suo controllo. Per quanto restino valide le norme interpersonali di giustizia, misericordia, onestà..., tuttavia la sfera della persona "è oscurata dal crescere di quella dell'agire collettivo, nella quale l'attore, l'azione e l'effetto non sono più gli stessi, ed essa, a causa dell'enormità delle sue forze, impone all'etica una nuova

dimensione della responsabilità, mai prima immaginata”. Ne discende che ci troviamo di fronte a una sempre più diffusa *perdita di eticità* nell’axiologia dei valori proposti e praticati nella vita sociale: viviamo, infatti, in un contesto deprivato del ruolo educativo, a partire da quello dei genitori e, poi, della scuola, e contaminato dall’azione che si riverbera da una società assai lontana da quella che noi possiamo ricordare. Lo dimostrano, in particolare, le aule scolastiche ormai quasi ordinariamente scenario di episodi che segnalano come il connettivo sociale, una volta educante, non lo sia più e non abbia più presa.

Ne deriva l’urgenza di ritarare il modo di *educare* per dare vita a un nuovo paradigma pedagogico e a una ‘nuova’ formazione del cittadino. Sfera pubblica e privata devono coincidere. Per essere in assonanza con il dettato costituzionale, non dobbiamo, cioè, limitarci a considerare la sfera dei diritti (educazione alla cittadinanza), ma dobbiamo partire dalla sfera della persona, che comprende anche i “doveri” attivi: *agire bene in situazione*. Nel 1994, la stessa *Conferenza internazionale* dell’UNESCO definì la cittadinanza uno *status* dinamico di diritti e di doveri. Concetto che rende più pregnanti le riflessioni della Arendt quando scrive che lo svelamento dell’io di ciascuno e dell’autenticità del proprio essere e il senso che ciascuno ha del valore della *cittadinanza attiva* avvengono soltanto se si manifestano pubblicamente e in condizioni di eccezionale rilevanza.

Nel nuovo assetto istituzionale e ordinamentale del nostro sistema educativo quale si è profilato in Italia dall’ultimo scorcio del Novecento e che è culminato nella modifica al Titolo V della Costituzione (legge 3 del 18 ottobre 2001) è possibile realizzare tale concettualità perché non siamo più sovrastati dall’idea centralistica dello Stato, che, abituando i singoli a vedere tutto regolato ufficialmente, finisce per deresponsabilizzarli e per impoverire la qualità morale del vivere civilmente insieme. Ormai ciascuno può essere messo in grado di interiorizzare un sapere particolarmente generativo per l’ulteriore e inesauribile poten-

Seggi dell'Assemblea Costituente



ziamento di sé e inescindibilmente intrecciato con il *fare* (conoscenze e abilità operative) e con il vivere bene dentro di sé (*idea del proprio valore*) e nello scambio esistenziale con gli altri (*relazione*). In educazione, ‘essere messo in grado di’ dipende, oggi, sia dall’intenzionalità e responsabilità del singolo, sia dalla cooperazione fra i soggetti espressi dal sistema in cui ciascuno vive. Sono quelli rappresentativi delle istituzioni (sussidiarietà verticale), ma anche delle formazioni sociali presenti nel territorio (sussidiarietà orizzontale). La reciprocità e la solidarietà fra le azioni della scuola e dei docenti, gli interessi e le aspettative delle famiglie e i punti di vista degli enti, delle imprese, delle associazioni ecc. non possono che produrre ‘capitale sociale e umano’ e generare quello che da più parti è invocato come luogo di ‘comunità di pratiche’ radicate nei valori dell’etica pubblica. Si restituisce, così, al cittadino, accanto al voto, un altro modo per esercitare la sua sovranità, in quanto originaria, legittimata di per sé e posta a fondamento di tutti gli altri esercizi di sovranità che ne sono la manifestazione. Seguire questo processo significa sia ricapitalizzare (non secondo una logica clientelare ma di mutua valorizzazione e di fiducia) il contributo di tutti i soggetti del contesto (per esempio la famiglia), sia valorizzare e far interagire tali soggetti quali *capitali sociali generativi di benessere*, cioè di capitale sociale ricorsivamente incrementabile ed alimentare così anche una rinnovata visione pedagogica (*paidèia*).



dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.
dall'U. S. R. B.



Sul sito www.istruzionebasilicata.it è disponibile questo periodico

Costituzione e persona: riflessioni pedagogiche

FRANCESCO FASOLINO
Dirigente Tecnico M. P. I.

Povera Costituzione, costretta a vivere, ormai da anni, pressata da ogni parte. Un gruppo di studiosi la ritiene ancora giovane, un altro ormai vecchia.

Difficile orientarsi in questa contrapposizione di pensiero così netta tra le parti. Chi la ritiene ancora giovane e, quindi, non matura, pensa che essa attenda di realizzarsi in tutte le sue parti, come il corpo di un adolescente, il quale non ha ancora raggiunto la maturità.

Chi la ritiene ormai vecchia, pensa che essa debba essere cambiata in molte parti e che è ormai giunto addirittura il tempo di un trapianto vigoroso, per evitarne la morte.

Potrebbero avere ragione, come accade al solito, entrambe le interpretazioni.

Ma sembra giusto sostenere, oggi, che hanno maggiormente ragione quanti ritengono che essa sia giovane e non abbia realizzato, se non in mini-

ma parte, i principi e le aspirazioni sancite nel dettato.

Ad analizzarla con sguardo abbastanza neutro, balzano evidenti, infatti gli aspetti incompiuti, più che quelli vecchi. In verità i primi attengono ai principi, in primo luogo quelli della persona, mentre i secondi riguardano la storicizzazione degli istituti e dei fatti.

È strano rilevare che si sta insistendo sui principi storicizzati, molti dei quali sono stati già sottoposti a revisione e riscrittura, ma in pochi parlano della necessità di dare attuazione completa a quanto è scritto nella prima parte della costituzione e che riguarda i principi che definiamo “universali”, ma che sono ancora parziali nella loro applicazione.

È condivisa la tesi che ogni costituzione sia figlia del proprio tempo e che, di conseguenza, dovremmo avere carte ad età variabile.

Ma quando una costituzione può definirsi superata ed occorre che una generazione di padri nobili ponga mano ad una nuova scrittura?

Questa è l'essenza dell'attuale dibattito sulla vitalità del dettato costituzionale. La domanda non ha risposte semplici e la storia non ci è maestra in questa circostanza o ci può offrire aiuto.

Il problema investe una visione che, per forza di cose, deve essere storicistica, cioè legata agli eventi e non alle categorie. E qui andiamo incontro ad un altro problema, e cioè quello di capire o definire quanto le categorie incidano sugli eventi, ammesso che lo facciano.

I sessantuno anni, che costituiscono l'età reale della nostra carta (e visto che l'età media si allunga, dovremmo dire che la costituzione non ha ancora raggiunto la terza età) sono stati scanditi da due filosofie di custodia della carta. Da un lato vi è stata la tesi della intangibilità del dettato costituzionale.

Ma tale tesi era motivata da un presupposto di tipo storicistico. Infatti essa, nata da un compromesso tra le diverse anime, che avevano rappresentato il fronte anti fascista, vivevano ancora in modo drammatico quella fase della nostra storia e ritenevano che solo una costruzione forte ed imm modificabile nei suoi valori essenziali potesse garantire la libertà, la democrazia e l'autodeterminazione. Era una visione garantista.

A partire dagli anni '80, chiusa la stagione delle contrapposizioni civili e sociali e sconfitto il fenomeno terroristico, incomincia a svilupparsi l'altra tesi, cioè che il modello di stato ed organizzazione, definiti nella nostra carta, non rispondevano più, del tutto o in parte a seconda delle prospettive ideologiche, ai bisogni del paese ed era necessario, di conseguenza, porre mano ad una profonda revisione della carta, anche all'interno di quel sistema della garanzie, previste per evitare avventure e derive pericolose per la democrazia.

Era una visione storicistica, che derivava dalla urgenza di dare voce e ragione politica e strutturale alle grandi spinte autonomistiche, che si affacciavano nello scenario della società italiana. In tale contesto inizia il grande dibattito sulla revisione della carta, che porterà nel 2001 alla modifica del titolo quinto della Costituzione ed all'avvio della riforma dello stato in chiave federalista.

Al di là del quadro storico, una prima riflessione riguarda la funzione della Carta.

Una costituzione ha innanzitutto una funzione profondamente pedagogica, in quanto costituisce un riferimento educativo sui principi che essa

intende come collante della convivenza civile.

Proprio la sua vocazione pedagogica ci dice che le costituzioni non sono perfette, ma perfezionabili.

E qui ci scontriamo con un problema grosso, quello della mortalità delle pedagogie e della storia stessa. Se le pedagogie non sono eterne ed universali, se la storia non può essere considerata come un modulo che si ripete perennemente, allora occorre capire qual è il fulcro intorno al quale si sviluppano le organizzazioni umane.

La filosofia del diritto, ossessionata in particolare nel secolo scorso dalla necessità di trovare un fondamento normativo alla logica dello stato ed alla sua ragione etica, ha spesso, e direi in molti casi anche volutamente, dimenticato che all'origine di ogni forma di organizzazione sociale vi è la persona e che, quindi, la forma dello stato è funzionale alla realizzazione della persona e non il contrario.

La nostra costituzione si articola in una parte, che riguarda i diritti inviolabili della persona, ed in un'altra che riguarda l'organizzazione dello stato. La vocazione pedagogica, attraverso la definizione dei diritti inviolabili dell'uomo, finalizza la formazione del cittadino all'obiettivo della persona e la forma dello stato non è altro che l'esigenza della persona di trovare sistemazione nell'assise sociale. In questa visione le tesi dei costituzionalisti del secolo scorso iniziano a sfrangiarsi, a perdere quella impostazione granitica ed assolutizzante del pensiero giuridico di un Hans Kelsen, ad esempio, per capovolgere il dibattito costituzionalista e ritenere, insieme alla dissoluzione dello stato totalitarista nel quale la persona si perde e scompare, che è l'ora di porre mano alla realizzazione di tutti i diritti inviolabili della persona.

Proprio per questo diciamo costituzione aperta, in quanto non intende modificare o annullare i principi sanciti dalla storia dei popoli, ma integrarli alla luce delle nuove istanze e dei nuovi teoremi, che la società del terzo millennio sta evidenziando.

Non è questione semplice da comprendere e tanto più da risolvere, anche perché il mondo contemporaneo, scandito da una diversa concezione del diritto e dei rapporti tra gli stati, esige una logica consequenziale di esportazione ed applicazione dei valori e delle idee. Perciò il concetto di persona ed i diritti che la caratterizzano non possono apparire diversi o diversamente applicabili in un paese od in un altro.

Compito della pedagogia è estendere quanto più possibile, in una ottica di storicizzazione dei pro-

cessi evolutivi del pensiero, i criteri che presiedono alla costruzione del cittadino e della sua integrazione nello stato.

Ed il cittadino nasce come persona e quest'ultima ha stessa connotazione ed identici obiettivi in ogni parte del mondo.

Diventa difficile, a questo punto, che uno stato possa ignorare o considerare marginali i grandi drammi, che segnano la mortificazione della persona e dei suoi diritti in ogni parte del mondo.

Così una carta costituzionale assume il dovere di educare i cittadini non solo alla funzione

sanzionatoria, ma anche alla funzione propositiva di valori della norma giuridica.

La Carta Costituzionale ha questo valore essenziale, di proporsi e proporre una serie di obiettivi, i quali rappresentano l'essenza su cui si forma il principio della solidarietà civile e del patto che lega i cittadini, ma prima ancora gli uomini.

Perciò sembrano avere proprio ragione quelli che sostengono che la Costituzione ha ancora molto cammino da percorrere, prima che possa essere dichiarata matura e quindi modificabile, in vista di nuove esigenze imposte dalla storia.



Soggetto e persona. Cenni di una evoluzione giuridica dallo *Jus* alla UE

Barbara COVIELLO

Nucleo Autonomia

Ufficio Regionale Scolastico per la Basilicata

La storia della progressiva affermazione del sistema dei diritti soggettivi è anche storia dell'affermazione dell'uomo, e della sua individualità, nei confronti dello stesso sistema statale del quale egli è parte. Il sistema contemporaneo dei diritti soggettivi prevede difatti che ai cittadini sia riconosciuta dignità, e conseguente tutela giuridica, non solo nei confronti degli altri consociati ma anche e soprattutto dell'Ente-Stato, principale detentore del potere normativo, e pertanto anche della potestà di affievolire le situazioni di diritto.

Per quel che attiene nello specifico al "Soggetto", inteso come essere umano destinatario delle norme di legge, lo *Jus Romano* per primo delinea una sua definizione – tuttora di riferimento – quale *"centro di interessi attivi e passivi giuridicamente contemplati"*, vale a dire soggetto in grado di essere titolare di situazioni soggettive attive (diritti) e passive (obblighi) che siano ritenute rilevanti nel sistema giuridico.

La categoria dei Soggetti del Diritto diventa estremamente ampia proprio con lo *Jus*. Prima di allora, fin troppi distinguo ostacolavano una individuazione precisa quanto generale dell'essere umano quale attore dell'ordinamento giuridico; e di conseguenza, non era possibile procedere ad una normazione astratta ed omogenea. Basti pensare alla rilevanza giuridica, nel diritto antico, della divisione in classi sociali, della collocazione familiare, dell'appartenenza religiosa o etnica, persino della vocazione ed inquadramento professionale, tutte situazioni che provocavano nella normazione una frammentazione ed una disparità di trattamento, tali da rendere spesso contraddittorio qualsiasi corpus normativo: lo stesso Codice di Hammurabi prevedeva procedure, pene e scriminanti diverse, a seconda della condizione personale e sociale dei soggetti.

Era questa una situazione impensabile, nello *Jus Civile* della giovane e già matura *Res Publica* romana: la *Lex Canuleia* del 445 a. C. aveva già

abolito il divieto di nozze tra patrizi e plebei; ma la riforma più vasta e radicale si ebbe nel 367 a. C. con la promulgazione del complesso di norme che va sotto il nome di *Leges Licinia Sextiae*, e che stabilì, tra le altre clamorose riforme, che uno dei due consoli della *ResPublica* dovesse essere obbligatoriamente plebeo. La lunga marcia della plebe per la conquista della rappresentatività politica si concludeva così, introducendo una sostanziale uguaglianza giuridica tra classi sociali, ai fini del riconoscimento dei diritti e degli obblighi, e della applicazione della legge. Da quel punto in poi, l'uguaglianza concepita dallo *Jus Romanorum* ha posto un limite invalicabile, non tanto, evidentemente, ai *mores* tradizionalmente sedimentati, quanto all'uso giuridico distorto ed eversivo che delle differenze sociali lo Stato poteva essere indotto a far uso. La *ResPublica* romana marcava in questo modo una distanza siderale, non solo rispetto alle civiltà sue contemporanee, ma anche a molte altre di epoca posteriore.

È evidente che per raggiungere un tale risultato, lo *Jus* ha dovuto prevedere una estrema astrattezza e generalità nella definizione del *soggetto* e delle sue prerogative, dalle quali restano escluse tutte le diverse sfumature che connotano un essere umano in virtù del suo bagaglio religioso, etnico, tradizionale etc. Era questa, all'epoca, una necessità imprescindibile, un portato naturale del modello di Diritto e Stato romano, così vasto geograficamente, e così culturalmente ed etnicamente variegato, da rendere indispensabile di converso una semplificazione ed una razionalizzazione estrema nella individuazione dei destinatari delle norme giuridiche, e nella loro riconoscibilità e tutelabilità nei confronti degli eventuali soprusi dello stesso sistema normativo. Cominciava così paradossalmente, con l'unificazione della *species* dei soggetti del diritto, la dualità persona-soggetto, anima-corpo, che avrebbe influenzato non poco i rapporti tra l'uomo e lo Stato che ha il diritto-dovere di tutelarlo, e che a volte ne fraintende la sua complessità.

L'eredità romana, nei termini appena detti, viene raccolta principalmente dal Diritto Inglese medievale, la cui principale innovazione è costituita dalla promulgazione della *Magna Charta Libertatum* nel 1215. Essa introduce il principio in base al quale il potere del Re debba essere considerato limitato e condizionato da quello dei rappresentanti dei suoi sudditi: da quel momento in poi il Sovrano inglese non può più arbitrariamente, e senza previo consenso del Parlamento, im-

porre nuove tasse, dichiarare guerra o trattare la pace con il nemico, limitare l'edilizia ed il commercio tra inglesi e stranieri, promulgare in generale norme di particolare importanza, o che coinvolgano nei loro effetti larghe fasce della popolazione. All'interno della *Magna Charta* è poi fondamentale, riguardo alle libertà civili ed alla loro tutela, l'introduzione del principio dell'“*Habeas corpus*”, che stabilisce la riduzione del potere arbitrario del Re e dei feudatari in materia di arresto preventivo e di detenzione, e la garanzia, per tutti i cittadini del Regno, di essere tutelati contro i Lord, a seguito di un arresto arbitrario o prolungato nel tempo per se stessi o per un altro soggetto, chiamando la giurisdizione statale a sostituirsi a quella feudale, ed a celebrare immediatamente un regolare processo. Il percorso normativo britannico verso la sostanziale limitazione del potere sovrano dello Stato e dei suoi rappresentanti, sarà completato con il *Bill of Rights* del 1689, con il quale si limitano fortemente le prerogative regie nei confronti del Parlamento e del popolo, si ribadisce la sottoposizione del sovrano alle leggi del Parlamento, si esclude qualsiasi sua interferenza nella giurisdizione e si riafferma la libertà di espressione per i parlamentari ed i cittadini. La rivoluzione introdotta dal *Bill of Rights* condiziona sia la stesura della Costituzione Americana del 1776, sia di riflesso la normazione costituzionale della Rivoluzione Francese del 1789.

Per discutere dell'Uomo come entità complessa come portatore di diritti emergenti non solo come soggetto giuridico astratto, ma come *persona sociale*, si dovrà comunque attendere la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948, allorquando la comunità globale, stremata dagli esiti di due guerre mondiali scatenate in nome dell'ideologia e dello scontro tra sistemi, sentirà il bisogno di ripensare il rapporto tra astrattezza e generalità da un canto, e contingenza ed individualità dall'altro; rapporto che rende unico ed irripetibile ogni essere umano, nella categoria generale dei titolari di diritti soggettivi. Il concetto è ripreso pressoché contestualmente dalla nostra Carta Costituzionale: nell'art. 2 in particolare si sancisce la garanzia di diritti riconosciuti come *inviolabili* (e quindi degni di riconoscibilità, come presupposto della loro codificazione), e che siano espressione di personalità sia nella individualità degli esseri umani, sia nell'ambito delle diverse formazioni sociali. Nell'art. 3, il riferimento alla *dignità sociale*, che diviene presupposto della uguaglianza, ed al *pieno sviluppo della persona umana*,

è chiaro segno della volontà di superare l'antica dualità soggetto-persona, e di giungere ad una sintesi efficace delle prerogative dell'essere umano come singola personalità e consociato giuridico.

La dimensione internazionale dei diritti della persona è stata infine sancita dal Trattato Europeo CECA del 1951 il quale prevede *lo scopo essenziale della conservazione della pace, attraverso la tutela dei diritti dei consociati*, come pregiudiziale del comune sviluppo economico. Tale obiettivo nel trattato del 1951 era coincidente con quello della Carta ONU del 1948, in relazione con il riconoscimento della *naturale dignità di tutti i membri della famiglia umana e dei diritti uguali ed inalienabili ad essi riferibili*; con la fondamentale differenza che il Trattato CECA, avendo valore giuridico tra gli Stati sottoscrittori, appariva già dotato di quella forza convenzionale cogente che si contesta tuttora alla Dichiarazione ONU 1948. Il passo definitivo in tal senso dell'Unione Europea è stata la promulgazione nel 2000, a Nizza della CEDU-Carta Europea dei Diritti dell'Uomo, evento al quale l'UE, giunta con una situazione avanzatissima dal punto di vista della codificazione dei diritti, ha sancito come le coordinate geografiche e concettuali di tale bagaglio di diritti non risiedano più negli specifici ordinamenti degli Stati-membri, bensì in una sorta di *"costituzionalismo transnazionale"* (secondo la definizione dottrinale) che diviene uno dei fondamenti storico-giuridici nei quali la nuova UE si riconosce. Questo orientamento costituzionale, di genesi puramente europea, ha nella CEDU, come presupposti, il rispetto delle tradizioni costituzionali degli Stati-membri, ed il necessario riconoscimento della *peculiarità e della dignità dei caratteri che distinguono i soggetti dal punto di vista geografico-politico e storico-culturale delle nazioni di appartenenza*; e come conseguenza che tali peculiarità costituiscono una ricchezza ed uno stimolo per la normazione sovrastatale, anziché, come sinora suggerito, un vincolo ed un limite ad una autentica uguaglianza.

Il capo I della CEDU non a caso individua nel concetto di *Dignità Umana* il fondamento principe del sistema dei diritti europei: la dignità rende tra loro riconoscibili e rilevanti *Soggetto e Stato* in modo sinallagmatico; la *dignità*, pertanto, non è diritto fondamentale, ma è base e giustificazione ontologica dei diritti fondamentali; e prevede, pertanto, il diritto a non subire condizioni o trattamenti, in ogni ambito

della vita, che possano in qualche modo essere in contrasto con la sua *inviolabilità*, poiché i diritti fondamentali sono parte dell'identità umana.

Quale sia la problematica principale che da tale visione concettuale discende è facilmente intuibile: nella continua ricerca di equilibrio normativo tra astrattezza-generalità e contingenza-individualità, quali sono i limiti e le cautele da osservare, e quali le priorità? Anche la cronaca nazionale più recente è stata dolorosamente occupata da questa problematica, poiché per una serie di ragioni peculiari il nostro Paese sembra non essere dotato di adeguata normativa, rispetto alle questioni derivanti dalla rinnovata dialettica *soggetto-persona* che la Dichiarazione ONU del 1948 ha posto all'attenzione globale così perentoriamente. Data per scontata l'impossibilità di darsi dei parametri universali, la ricerca della legge perfetta da un canto, e dall'altro canto l'osservanza del diritto perfetto e perfettamente individuale, produce tensioni ideologiche e fatalmente strumentalizzabili, alle quali sinora gli Stati membri dell'UE hanno di volta in volta dato soluzione con metodologie e giustificazioni differenti tra loro, proprio perché il costituzionalismo della CEDU non prevede l'accantonamento, bensì l'esaltazione delle peculiarità storico-culturali dei popoli europei.

Appare ancora lontana la costruzione di quell'unitario *Diritto Pubblico dell'Uomo* che già Immanuel Kant invocava come soluzione agli steccati frapposti tra gli uomini, in nome degli egoismi e dei particolarismi. Deve però sottolinearsi come il suo auspicio sia stato raccolto dalla CEDU nel suo prezioso preambolo, non con argomenti tecnicistici, bensì con toni metagiuridici che sembrano in qualche modo riecheggiare l'imperativo categorico kantiano, imperativo per di più coniugato al tempo futuro, com'era consueto nel più risalente *Jus romano*. Il preambolo è chiaro e suggestivo: l'Europa, consapevole del suo patrimonio spirituale e morale, torna a proporsi quale riferimento giuridico di valori universali, ed il ricongiungimento tra *soggetto e persona* è imprescindibile da tale assunto, considerato che *il godimento dei diritti*, che l'UE riconosce come inviolabili per i suoi cittadini, non è fine a se stesso, poiché tale godimento *fa sorgere responsabilità e doveri nei confronti degli altri consociati, come pure nei confronti dell'intera comunità umana e delle generazioni future*.





all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.

Dalle Istituzioni scolastiche

La Costituzione e la centralità della persona: creazione astratta o agita?

MARIA AMORIGI

Dirigente Scolastico ISIS - Bernalda (Matera)

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, nel lontano 23.2.1995, scrive: “Lo studio della Costituzione della Repubblica Italiana deve essere orientato a consentire il confronto fra i principi fondamentali della convivenza, nelle diverse istanze presenti nella nostra società, dalle libertà individuali alle solidarietà sociali, all’unità nazionale, all’integrazione europea e alla cooperazione internazionale”.

In seguito è stata ribadita l’importanza della cultura costituzionale nella pratica didattica ed educativa, in quanto ogni soggetto ha il diritto di trovare e il dovere di cercare nella scuola una serie di aiuti atti a sviluppare le fondamentali dimensioni della “persona” e del cittadino; ciò perché fa

parte delle funzioni della scuola, intesa come comunità educativa, assicurare agli studenti l’esercizio dei diritti individuali e di quelli collettivi e di promuovere l’esercizio dei corrispondenti doveri.

Si ribadiscono pertanto le dimensioni etico-socio-civico-politico-economiche dell’esistenza umana. È possibile inculcare la cultura costituzionale come cultura che vede la centralità della persona?

La domanda può sembrare retorica. In realtà essa nasconde una questione complessa: come e attraverso quali forme educare alla cultura costituzionale nel modo sopra detto.

Non è sufficiente che i concetti del vivere civile e quelli ricordati nella Carta Costituzionale siano semplicemente conosciuti, studiati, memoriz-

zati, ma bisogna che siano partecipati, condivisi, resi propri e vitali all'interno della scuola, della famiglia, della vita quotidiana.

La famiglia, la scuola, la strada, il campo sportivo sono allora la palestra privilegiata per favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, quale persona libera e autonoma, consapevole dei suoi diritti e doveri, capace di inserirsi a pieno titolo nella società.

Domandiamoci, inoltre, che cosa è, soprattutto per i giovani, la Costituzione. Insieme con Calamandrei, chiediamoci "Che cosa si può fare perché i giovani sentano la Costituzione come una cosa loro, perché sentano che nel difendere, nello sviluppare la Costituzione, continua, sia pure in forme diverse, quella Resistenza per la quale i loro fratelli maggiori esposero, e molti persero, la vita".

È necessario che tutti, ma soprattutto i giovani, intendano che le norme contenute nella Costituzione fanno parte integrante della nostra vita. Che cosa significa ciò? Significa che tutti dobbiamo fare nostra la convinzione che la Costituzione rappresenta il patto di convivenza civile sul quale si regge l'intera comunità nazionale e che senza questo patto regnerebbe la più completa anarchia. La Costituzione contiene le regole di un grande gioco e senza queste regole regnerebbe un grande caos. Ciò allora significa che non basta recitare in modo mnemonico che "L'Italia è una Repubblica democratica..." (Art. 1), ma dobbiamo agire secondo i principi e le regole della nostra Carta.

La scuola può e deve essere una palestra di Democrazia, attraverso la partecipazione attiva degli studenti a tutti i livelli: dalle rappresentanze di classe a quelle di Istituto, dall'impegno nelle Consulte provinciali degli studenti a quello nelle Associazioni. Bisogna che le giovani generazioni esercitino la democrazia nei limiti e nel rispetto delle regole comuni. E quindi la scuola deve sforzarsi, per esempio, di promuovere la partecipazione attiva degli studenti in attività di volontariato, di tutela dell'ambiente, di competizione sportiva

corretta e di educazione alla legalità. Si mirerà inoltre alla promozione in classe della condivisione delle regole, della partecipazione alle scelte e alle decisioni, della conoscenza responsabile degli obiettivi di sviluppo e degli strumenti da utilizzare per esprimere autenticamente se stessi.

La scuola deve essere intesa quale comunità educante, all'interno della quale gli studenti e le studentesse, soggetti centrali dell'educazione e dell'istruzione, intese come "persone", hanno l'opportunità di crescere sul piano umano e culturale, e quale istituzione, che persegue l'obiettivo di formare cittadini e cittadine solidali e responsabili, aperti alle altre culture e pronti ad esprimere sentimenti, emozioni e attese nel rispetto di se stessi e degli altri, capaci di gestire conflittualità e incertezze, di operare scelte ed assumere decisioni autonome agendo responsabilmente.

La scuola, in primis, deve aiutare i giovani, in quanto persone, a scoprire il "mestiere" di essere cittadino, affinché parole come democrazia, giustizia, libertà, nazione non perdano il loro autentico significato e diventino, invece, aspirazione, valore a cui fare riferimento nella vita, insomma sana pratica quotidiana.

La persona, poi, è titolare dei diritti inviolabili, quale la libertà, della quale spesso si abusa e che pertanto spesso degenera. E la libertà, invece, è un bene sublime. "La libertà è come l'aria: ci si accorge di quanto vale quando comincia a mancare..."

"La Costituzione... è la Carta della propria libertà, la Carta, per ciascuno di noi, della propria dignità d'uomo..." (Calamandrei).

Quindi i giovani, che potenzialmente sono il più grande patrimonio che abbiamo per il futuro dell'umanità, alla Costituzione devono dare il loro spirito, farla vivere, metterci dentro il senso civico, rendendosi conto che ognuno di noi non è solo, ma è parte anche di un tutto ed è espressione di una "cittadinanza nazionale ed europea", che si allarga via via, verso la costruzione di un "nuovo ordine mondiale".



I diritti, le libertà ed i doveri costituzionali

FRANCESCO GARRAMONE

Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo - Maratea (Potenza)

È

vivo e presente il dibattito sul ruolo e sulla attualità della nostra Costituzione rispetto all'avanzare dei tempi.

Ritengo che, nonostante siano ormai trascorsi oltre sessant'anni dalla sua entrata in vigore, la nostra Costituzione conservi intatto il suo ruolo di guida della Nazione, ed i principi fondamentali in essa contenuti, oltre ad essere di straordinaria attualità, assolvono alla imprescindibile funzione di tutela e garanzia per tutti i cittadini e, per tale ragione, è ormai considerata pacifica da parte della Dottrina e della Giurisprudenza Costituzionale la loro immodificabilità, anche attraverso il procedimento aggravato di revisione, di cui all'art.138. Per cui, eventuali modifiche della Costituzione non potranno comunque interessare detti principi fondamentali.

Tanto è stato scritto sui diritti e le libertà fondamentali nella Costituzione; essi rappresentano una mirabile sintesi fra posizioni politiche notevolmente diverse ed allora presenti in seno all'Assemblea Costituente. Oggi, dopo sessant'anni di Repubblica, i diritti ed il livello delle libertà di cui godiamo appaiono scontati, dovuti, al punto da far ritenere quasi superfluo parlarne o scriverne. Ma, allora, furono il risultato di una straordinaria

e, purtroppo, cruenta conquista.

Tra i numerosi diritti garantiti dalla nostra Costituzione merita una riflessione particolare il diritto alla libertà personale, anche perché ci coinvolge tutti da vicino.

Poiché storicamente si usciva da un periodo buio, in cui le libertà erano state negate, i Costituenti si preoccuparono molto di proteggere adeguatamente la libertà personale dei cittadini. Infatti, essa, in primo luogo, ed in via di principio, fu qualificata *"inviolabile"*. (art.13). Inoltre, gli stessi Costituenti vollero ulteriormente *"blindare"* la nostra libertà personale attraverso lo strumento giuridico di garanzia della *"doppia riserva"*: la riserva di legge e la riserva di giurisdizione. Con la prima è stato attribuito solo alla Legge del Parlamento, e, quindi, indirettamente alla sovranità popolare, il potere di individuare *"i casi e i modi"* in cui la libertà personale può essere limitata.

Con la seconda riserva è stato conferito solo al Giudice, Organo terzo ed indipendente, il potere di ordinare restrizioni della libertà personale, ma sempre e solo nei *"casi e modi"* previsti dalla Legge e con *"atto motivato"*, spiegando cioè anche le ragioni giuridiche e di fatto. Dunque, nessun altro Organo o Potere dello Stato può ordinare li-



Enrico De Nicola firma l'atto di promulgazione della Costituzione della Repubblica Italiana

mitazioni della libertà personale dei cittadini.

È tuttavia evidente che in casi straordinari di necessità ed urgenza, che però devono essere tassativamente indicati dalla Legge, il potere di effettuare operazioni restrittive della libertà personale è demandato anche alle forze di Pubblica sicurezza, ma i loro provvedimenti hanno natura provvisoria e devono essere tempestivamente comunicati al Giudice il quale può convalidarli o revocarli, ma in tempi rapidi e certi. Ora, è proprio in virtù di tale quadro di garanzie costituzionali che noi cittadini italiani godiamo di un livello di libertà tra i più alti al mondo.

Passando brevemente a qualche riflessione sui doveri costituzionali, a me pare che ad essi viene data generalmente una attenzione più modesta rispetto ai diritti, mentre ai fini del rafforzamento dello Stato Democratico e della coesione sociale assolvono ad un ruolo altrettanto importante.

Oltre ai più noti doveri costituzionali di “solidarietà politica, economica e sociale” (art. 2), del “sacro” dovere di difesa della Patria (art. 52); del dovere di concorrere alle spese pubbliche (art. 53), vi è un altro dovere imposto dalla Costituzione a cui, a me sembra, venga riservata, erroneamente, una considerazione secondaria e sul quale vorrei brevemente soffermarmi.

Mi riferisco al “dovere di fedeltà alla Repubblica” richiesto a tutti i cittadini dall’art. 54. Sono convinto che uno Stato Democratico è tanto più forte quanto è più radicato nei cittadini il “dovere di fedeltà” nei suoi confronti. La nostra Repubblica si fonda sulla “fedeltà” ad essa, da parte sia dei cittadini che, soprattutto, di quanti ricoprono pubbliche funzioni. Proviamo solo per un attimo ad immaginare cosa accadrebbe al nostro Stato se vi fossero Carabinieri, Poliziotti, Giudici, Militari, Governanti, tutti “infedeli”: lo Stato Democratico si indebolirebbe, sarebbe in grave pericolo e potrebbe dissolversi per trasformarsi in un’altra forma di Stato. Invece la nostra Repubblica è forte proprio grazie al generale adempimento del “dovere di fedeltà” da parte di tanti “servitori dello Stato” che garantiscono la certezza del diritto, il rispetto delle leggi e della Costituzione. Per i cittadini la “fedeltà alla Repubblica” ritengo che si sostanzi nell’adempimento quotidiano del proprio dovere in qualunque collocazione, compito o ruolo svolto nella Comunità. Ed è così che l’impegno costante di tutti e di ciascuno all’adempimento quotidiano del proprio dovere contribuisce a rafforzare il nostro Stato Democratico, che offre opportunità di futuro ai suoi Cittadini.

Persona, merito e mobilità sociale

SILVIO MINUETTI

Dirigente Scolastico Liceo - Tolentino (MC)

È possibile conciliare l’attuale tendenza alla valorizzazione delle eccellenze con il modello dell’intelligenza sociale, intesa come dimensione dello sviluppo personale in un quadro di inclusione sociale? La risposta è positiva in una società della conoscenza a complessità crescente, nella quale il merito diventa il criterio per una necessaria mobilità sociale, garanzia di dinamismo personale e collettivo insieme.

La costruttività della scuola dell’autonomia può sconfiggere il pensiero omologante dell’appiattimento inaugurando una nuova stagione di riconoscimento del merito in un quadro di cultura della relazione, con uno sguardo rivolto al miglioramento, alla creatività, al futuro.

Ogni persona è dotata di potenzialità ed è un microcosmo dinamico in continuo scambio relazionale. Superando gli angusti limiti dell’individualismo, si tratta di avviare azioni positive per la valorizzazione del merito in una prospettiva comunitaria in cui ogni persona vale per sé e per gli altri come un dono. Inserito in una cultura del merito, il soggetto è stimolato all’autodeterminazione per lo sviluppo di competenze umane efficaci. Molteplici sono le componenti di questo sviluppo prosociale della persona. Le potenzialità si arricchiscono nella dinamica tra capacità genetica e stimolazione ambientale. I ponti neurali portano ad influenzarci reciprocamente. Il buon senso aiuta a moderare il giudizio, induce ad ascoltare l’altro fino a trovare equilibrio e sintonia in un contesto naturalmente competitivo, oltre che cooperativo. La conoscenza tacita in un contesto meritocratico induce aspetti automotivazionali ed autoorganizzativi. La creatività consente di vedere, interpretare, contestualizzare e ricontestualizzare alimentando un dinamismo collettivo. La razionalità spinge la persona a raggiungere obiettivi funzionali alla sua realizzazione alimentando insieme il benessere comunitario. La saggezza spinge infine, ad acquisire

una personalità qualificata ed in continuo adattamento a situazioni complesse, attraverso un miglioramento di sé capace di estendere il proprio raggio sociale positivo nella comunità educante. Se l'intelligenza sociale rappresenta la sintassi del vivere, i valori costituiscono l'alfabeto della vita in un contesto ricco di senso e di benessere collettivo. (cfr Teresa Boi, *Intelligenza sociale. Verso una teoria relazionale dell'intelligenza nel quadro della pedagogia di comunione*, in Nuova Umanità, n. 178-179, luglio-ottobre 2008, pp. 503-516).

Merito ed intelligenza sociale quindi, possono coesistere ed alimentare un circuito virtuoso del successo formativo per tutti. L'appiattimento crea invece scarsa mobilità, elevata disuguaglianza in un contesto corporativo di privilegi sociali e di sfiducia verso le istituzioni.

Come diffondere la cultura del merito

Il problema è come realizzare una robusta iniezione di leadership e di eccellenza in una società, in una scuola ed in una economia fondate sul circolo vizioso del demerito. La sfiducia nel merito spinge i giovani a non impegnarsi. Si tende a fare carriera attraverso le conoscenze e l'anzianità o le graduatorie. Si determina una leadership anziana e non sempre meritevole che si batte per mantenere il suo status. Ciò promuove ulteriore sfiducia nel merito e quindi, minore impegno degli studenti. La cultura del merito spinge, invece, i giovani ad eccellere negli studi e a salire sull'ascensore sociale, creando una leadership sicura di sé e capace di creare un contesto concorrenziale. Promuovendo la fiducia nel merito si riattiva il circolo virtuoso.

Si deve partire, secondo Roger Abravanel, da una *delivery unit* a livello nazionale in grado di migliorare la qualità del sistema e di ridurre gli sprechi di talenti nella scuola e nella Pubblica Amministrazione. Ogni anno la società italiana dovrebbe arricchirsi di migliaia di giovani eccellenti.

L'introduzione poi di un testing nazionale di attitudine scolastica, sul modello statunitense, in modo da misurare capacità di ragionamento, intelligenza analitica e cognitiva, conoscenza della lingua e vocabolario, può contribuire a far affermare l'istruzione e la formazione come volano per la competitività del sistema a livello internazionale. Serve un'Autorità per sbloccare l'economia e creare le condizioni per un inserimento rapido dei giovani eccellenti in posizione di vertice, come ai tempi di Adriano Olivetti. Infine occorre promuovere azioni positive per far entrare il genio femminile nei consigli di amministrazione e nei

vertici delle istituzioni.

In questo modo la società italiana, una delle più ineguali al mondo, potrebbe inserirsi nel circuito virtuoso del merito. Gli studenti più intelligenti, anche se privi di mezzi, devono arrivare ai vertici delle istituzioni e delle imprese, a spese dello Stato. La selezione delle persone in base alle loro capacità è sicuramente il processo più difficile e delicato che dobbiamo attivare ora in Italia. La scuola ne è uno strumento formidabile, non rinunciando però alla sua azione di inclusione sociale in un'ottica di intelligenza sociale, sopra descritta. L'affermarsi di un'economia post-industriale della conoscenza ha creato i presupposti di una cultura del merito capace di potenziare il valore economico del capitale umano. L'educazione si presenta come la leva fondamentale per la mobilità sociale e per una giustizia sociale basata sulle pari opportunità.

Una collettività che premia i mediocri attraverso le conoscenze familiari finisce per abbassare l'intelligenza media della società, creando innumerevoli ostacoli alla realizzazione dei migliori. Di questo cominciamo a renderci conto, a partire dal programma di riforma degli esami di Stato e dai riconoscimenti per gli studenti eccellenti. Ma siamo solo ai primi segnali. Ben altro serve per arrivare ad un sistema meritocratico non basato sulla ricchezza posseduta o sulle relazioni clientelari.

L'eccellenza nel sistema nazionale di istruzione e formazione

Il Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21 introduce misure per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato. Il punteggio massimo degli esami di ammissione ai corsi universitari è di 105 punti, di cui 80 sono assegnati sulla base del risultato della prova d'ingresso e 25 sono assegnati agli studenti che abbiano conseguito risultati scolastici di particolare valore, certificati agli esami di Stato. I 25 punti sono determinati tenendo conto della media complessiva, non inferiore a sette decimi, dei voti ottenuti negli scrutini finali di ciascuno degli ultimi tre anni di frequenza della scuola secondaria superiore, della valutazione finale conseguita nell'esame di Stato dal 20 per cento degli studenti con la votazione più alta attribuita dalle singole commissioni, e comunque non inferiore a 80 su 100, tenendo conto infine della lode ottenuta e delle votazioni degli ultimi tre anni nelle discipline predefinite nei bandi di accesso a corsi universitari, significative per il corso di laurea prescelto.

Purtroppo questa innovazione meritocratica non ha ancora trovato pratica attuazione per le resistenze del mondo universitario.

Il Decreto legislativo 29.12.2007, n. 262 contiene disposizioni per incentivare l'eccellenza degli studenti nei percorsi di istruzione.

“L'incentivazione delle eccellenze di cui all'art. 2, comma 1, lettera d) della legge 11 gennaio 2007, n. 1, conseguite a vario titolo nel percorso di istruzione, è finalizzata alla valorizzazione della qualità dei percorsi e al riconoscimento dei risultati elevati raggiunti da parte di studenti che frequentano istituzioni scolastiche statali e paritarie” (art. 1, comma 1). *“L'incentivazione concorre a promuovere l'innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti nelle diverse discipline ed a garantire a tutti gli studenti pari opportunità di pieno sviluppo delle capacità”* (art. 1, comma 2).

Il riconoscimento delle eccellenze avviene nei diversi settori dell'esperienza di apprendimento nei licei, negli istituti tecnici e professionali, nella formazione tecnica superiore. Il raggiungimento di risultati elevati rappresenta un fattore di qualificazione del piano dell'offerta formativa. La valorizzazione delle eccellenze mira a rafforzare i legami tra scuola, Università, Centri di ricerca e mondo del lavoro, mediante un costante dialogo tra docenti di scuola, ricercatori, docenti universitari ed esperti tecnico-professionali.

Lo strumento per il coinvolgimento di tutte le scuole nel processo meritocratico può essere rappresentato da olimpiadi e certamina, da procedure di confronto e di competizione nazionali ed internazionali. Soggetti pubblici, privati, comunitari, nazionali o Enti locali possono concorrere a promuovere la valorizzazione delle eccellenze, sempre con la validazione di autorità accademiche e scientifiche di quel settore. I riconoscimenti ed i premi possono consistere in benefit e accreditamenti per l'accesso a biblioteche, musei, istituti e luoghi della cultura, ammissione a tirocini formativi, partecipazione ad iniziative formative organizzate da centri scientifici nazionali, viaggi d'istruzione e visite presso centri specialistici, benefici di tipo economico. Ogni anno viene definito uno specifico programma in collaborazione con l'Invalsi, con una particolare attenzione rivolta alla cultura scientifica ed al potenziamento dell'area tecnica e professionale. Il Miur renderà pubblico ogni anno il numero di studenti eccellenti di ogni scuola che hanno conseguito certificazioni. L'elenco degli studenti eccellenti è disponibile per le Università, i centri di ricerca e per le imprese nel sito www.indire.it/eccellenze.

La Nota pubblica Istruzione 28.01.2008, n. 18 ritorna sulla promozione delle eccellenze, ai sensi delle Legge 11 gennaio 2007, n. 1, determinando il quadro di una nuova area di azione.

Si ribadisce che *“tra i compiti fondamentali dell'istruzione vi è quello di favorire lo sviluppo dei talenti e delle vocazioni di ogni singolo studente, nello spirito della Costituzione, laddove, peraltro, all'art. 34, prevede che “i capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”*”.

Le scuole per la prima volta assumono l'impegno pubblico di promuovere le eccellenze, mettendo in campo tutte le misure necessarie. “Lo scopo è quello di ampliare la fascia dei giovani motivati, eccellenti e preparati, non di accrescere la selezione o le disomogeneità esistenti. Così si facilita il miglioramento dell'atmosfera nelle classi, si evidenziano modelli positivi di riferimento, si motivano gli studenti a puntare verso l'alto e si contrastano atteggiamenti remissivi o fatalistici nei confronti dell'insuccesso scolastico”. Si nota una presa di consapevolezza della necessità di una cultura del merito nella classe politica di centro-sinistra e di centro-destra, che confermerà l'orientamento del ministro Fioroni. Il contesto meritocratico si evidenzia da una serie di misure: saldo obbligatorio dei debiti scolastici, reintroduzione del giudizio di ammissione agli esami di Stato, 1000 euro a chi consegue 100 e lode, rivisitazione della valutazione nel primo ciclo e certificazione finale delle competenze (C. M n. 28/2007), l'inserimento di una prova nazionale Invalsi all'interno dell'esame di Stato della scuola secondaria di primo grado, la composizione mista delle commissioni degli esami di Stato della scuola secondaria di secondo grado, la partecipazione ormai corrente a indagini internazionali, come OCSE-PISA, senza nascondere la polvere sotto il tappeto.

L'Allegato B elenca le esperienze di promozione delle eccellenze: Olimpiadi di matematica, di fisica, di informatica, di chimica, di astronomia, di scienze naturali, di filosofia e certamina danteschi e di latino, gare di scacchi e linguistiche ecc.

Merito, sistema scolastico, pari opportunità

“La rivoluzione meritocratica del Novecento ha fatto leva sull'educazione come strumento principale per realizzare le pari opportunità. L'American Dream e l'ideologia delle società meritocratiche prevedono che l'educazione identifichi e selezioni i giovani con più talento, più intelligenti e motivati, e poi provveda a una formazione proporzionale al

merito individuale". (Roger Abravanel, *Meritocrazia*, Garzanti, Milano 2008, p. 80).

Non si tratta di abbandonare il welfare state ma di riformarlo introducendo insieme meritocrazia ed interventi a sostegno dei veri deboli. Il welfare positivo deve incoraggiare ad assumersi dei rischi e a cogliere le opportunità offerte dalla mobilità sociale (Anthony Giddens). Una rete di fondazioni create attraverso il ritorno sociale di chi ha avuto successo deve aiutare i ragazzi di talento delle famiglie povere a salire sull'ascensore sociale attraverso le scuole migliori. Nasce così anche una welfare society nella quale i giovani si impegnano per eccellere, i migliori risalgono la scala sociale, si determina una leadership che favorisce un contesto concorrenziale, si inietta fiducia nel merito e non nelle conoscenze familiari. Superando la paura del merito si creano i presupposti per una società più giusta, per una economia più concorrenziale e dinamica.

Il contesto meritocratico si diffonde creando "fabbriche dell'eccellenza" come Università, istituzioni ed imprese capaci di essere vere e proprie "fucine di talenti", ben sapendo che leader non si nasce, si diventa. Ad esempio, le Università di questo tipo dovrebbero scrivere a tutti gli studenti con 100 e lode o con 100 per attirare i cervelli migliori da ogni strato sociale. La stessa Pubblica Amministrazione può essere un volano di meritocrazia, sull'esempio dell'ENA francese o di Singapore. Nuovi dirigenti scolastici potrebbero essere formati a questo altissimo livello, immettendo nuove energie di piena dirigenza pubblica in un sistema stanco e burocratico. Un sistema di borse di studio al termine della scuola secondaria superiore deve attirare nella Pubblica Amministrazione i migliori talenti del Paese, attraverso corsi universitari di eccellenza. Insomma si tratta di creare in Italia una piattaforma essenziale per selezionare e formare i migliori, in possesso delle caratteristiche della leadership. In assenza di "fabbriche dell'eccellenza", un vero sistema meritocratico non prende piede.

Non possiamo dimenticare il principio di uguaglianza sostanziale che si realizza attraverso la concretizzazione dell'art. 3, comma 2 della Costituzione: *"È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana..."* Attuando questa Costituzione programmatica, si creerebbe uno Stato forte capace di dare fiducia nella mobilità sociale, innestando percorsi merito-

cratici contro l'imperante "familismo amorale" della nostra tradizione.

È urgente riconvertire la spesa pubblica in ricerca e sviluppo per aumentare il numero di brevetti, di laboratori e di imprese high tech nell'economia postindustriale del commercio, nuove tecnologie, turismo, economia della conoscenza.

Il ruolo dell'istruzione e formazione pubblica nel favorire la mobilità sociale

Il Libro bianco per la scuola (settembre 2007) ha fotografato il fallimento dell'intervento pubblico nell'efficienza e nell'equità. Dalla scuola e dall'Università bisogna ripartire però, per avviare la valorizzazione del merito nell'ottica dell'inclusione sociale. Bassa è la mobilità sociale generata dalle scuole secondarie superiori. Occorre introdurre incentivi e standard di merito.

L'opinione pubblica ritiene più importante la sanità o la sicurezza rispetto all'istruzione, formazione e ricerca. I governi italiani devono mettere invece la scuola, l'università e la ricerca al primo posto dell'agenda politica, perché il tema interessi all'opinione pubblica ed alle famiglie come nelle società meritocratiche. Esempi da imitare in molteplici campi non mancano: la Normale di Pisa, l'Istituto Italiano di Tecnologia (IIT) di Genova, Luxottica, UniCredit, First Generation Network, il Premio nazionale per l'Innovazione, "i Ciampi e Draghi boys" del Ministero dell'Economia, il Tribunale di Torino che ha ridotto drasticamente i tempi delle cause. Roger Abravanel, per molti anni consulente McKinsey di imprese italiane e multinazionali, suggerisce quattro proposte concrete, che possono coinvolgere anche il mondo della scuola. La prima riguarda "una iniezione di merito nella pubblica amministrazione per un drastico miglioramento del servizio pubblico". È urgente introdurre nella PA e nella scuola/Università in particolare, la scienza di produrre risultati ("Deliverology"). Si tratta di realizzare e non di "parlare", mediante analisi razionali, previsioni e misurazione dei risultati.

La seconda proposta ha per oggetto "Test nazionali standard per creare l'eccellenza nell'educazione". Abravanel suggerisce di passare dalla Pubblica istruzione all'educazione pubblica secondo il potenziale di ciascuno, *"dall'eguaglianza del livello di istruzione alle pari opportunità nel ricevere la migliore educazione"*. Il primo obiettivo consiste nel creare poche università eccellenti a livello nazionale nei prossimi quindici anni per portarci tra i primi cento atenei al mondo. Il secondo obiettivo è quello di

aumentare drasticamente la qualità e l'entità del capitale umano a disposizione delle imprese per la competitività internazionale. Serve un test nazionale standard dell'Invalsi per misurare il merito degli studenti e delle scuole italiane. *“Le Università di eccellenza, lo Stato e alcuni privati (con un contributo fiscale deducibile dalle tasse) potrebbero creare un grande “Programma italiano di borse di studio per i migliori”.* Le grandi banche potrebbero associarsi con programmi di prestiti d'onore. I 10.000 migliori studenti italiani si creano la propria università (op. cit., pp. 322-323). Servono università di didattica che producono più laureati, con finanziamenti pubblici in parte legati ai risultati. Deve finalmente partire la valutazione delle scuole dell'autonomia. Questo significa valutare il merito degli insegnanti. Un compito epocale reso possibile da un continuo dialogo tra scuola, struttura ministeriale ed agenzia di valutazione esterna, veramente indipendente. L'autovalutazione, come ho sostenuto in questa rivista nel 2008, rimane però fondamentale. Le scuole migliori potranno accorparne altre problematiche diffondendo le buone pratiche. Ogni insegnante deve conoscere i propri punti deboli ed impegnarsi per trasformarli in punti di forza nella didattica. I migliori insegnanti di una disciplina dovrebbero entrare in classe come osservatori e monitorare il processo di insegnamento-apprendimento, dando un ritorno diretto al collega per il miglioramento (feedback one-on-one). Uno straordinario investimento andrebbe effettuato nel Centro e nel Sud con la sponsorizzazione delle scuole modello nelle aree disagiate. Siamo chiamati, come Dirigenti scolastici in particolare, a passare da un sistema di autonomia irresponsabile ad uno di accountability. I funzionari degli USP e USR dovrebbero trasformarsi in agenti del cambiamento verso il merito (Bancadati, test, valutazione, consulenza didattica).

La terza proposta, anche al fine di sbloccare l'economia, prevede un'Authority del merito che dovrà vigilare affinché le politiche scolastiche e locali rispettino gli standard di qualità condivisi nella nuova governance dell'accountability.

La quarta proposta suggerisce una affermative action per portare le migliori donne italiane ai vertici delle imprese e delle istituzioni. Si tratta di un bacino di talenti femminili eccellenti, che mediamente ottiene risultati universitari migliori rispetto a quelli conseguiti dai maschi, del quale la società italiana non può assolutamente fare a meno. Le donne, secondo alcune ricerche statunitensi hanno in misura maggiore le doti necessarie per affrontare il cambiamento: intuizione, dina-

mismo, capacità innovativa e flessibilità, oltre al coinvolgimento accogliente dei collaboratori. Si spera anche in donne eccellenti direttori generali del Miur o donne Rettori delle Università.

Considerazioni finali sul merito nella scuola

È possibile conciliare nella scuola la valorizzazione del merito, quindi la responsabilità personale nel cogliere opportunità e successi, con il programma inclusivo della individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento per creare il più possibile pari condizioni di partenza. Questo nuovo paradigma culturale nella politica scolastica è necessario per sbloccare l'economia italiana, frenata da corporativismi, difficile ricambio generazionale, scarsa competitività internazionale nei segmenti alti delle nuove tecnologie e da una bassa mobilità sociale per i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi economici, a tutto vantaggio dei medocri e di chi vanta conoscenze familiari.

Nei prossimi due-tre anni siamo chiamati, dai decisori politici ai dirigenti scolastici, con la collaborazione delle organizzazioni sindacali e delle organizzazioni professionali dei docenti, ad avviare la stagione del merito. Occorrerà innanzitutto comprendere come premiare il merito. Esistono riconoscimenti economici ma anche *“premi non materiali, remunerazioni spirituali”* (Antonio Augenti, *Come premiare il merito*, Tuttoscuola, n. 487, dicembre 2008, p. 66). I dirigenti scolastici, intesi come leader di leader didattici, devono trovare con l'Invalsi il modo di condividere la loro valutazione e di valutare i risultati più efficaci dei docenti migliori nel lavoro d'aula (esiti agli esami di Stato e all'Università, materiali didattici creati, pubblicazioni, corsi tenuti e frequentati, reputazione tra gli studenti, le famiglie e nei Dipartimenti disciplinari/Collegio dei docenti). Da qui nascono opportunità di sviluppo di una carriera sulla base del rendimento professionale, dell'impegno, della motivazione, della responsabilità, della qualità della prestazione. Possiamo pensare ad un docente iniziale, ad un docente ordinario e ad uno esperto, con diversi livelli retributivi e con una valutazione periodica a cura di una commissione di valutazione della professionalità docente.

La cultura del merito è scomoda per tutti ma è l'unica che può farci uscire dalla paralisi della società italiana. I tempi sono maturi e c'è sufficiente consapevolezza della necessità del merito tra gli italiani, che danno il meglio di sé nelle crisi e nelle emergenze.

Le ragioni pedagogiche della costituzione nel saluto di un dirigente scolastico

DOMENICO DALESSANDRI

La redazione de “Il Nodo” ritiene opportuno diffondere il testo del mio saluto rivolto, in occasione del pensionamento, ad amici e colleghi e trasmesso a mezzo posta elettronica a tutte le istituzioni scolastiche della Provincia.

All'epoca si era ai primi di giugno e la missiva non è stata ricevuta o letta da tutti per le incombenze che si moltiplicano al termine delle attività didattiche.

Colgo l'occasione per esprimere la mia soddisfazione nel vedere pubblicato quel testo nel numero della Rivista dedicato alla Costituzione ed alla legalità. Il saluto che segue, infatti, potrebbe essere facilmente interpretato come narcisistica autocelebrazione; ho invece inteso testimoniare una linea di condotta, di stile che ha dato forma ai contenuti di attività educative anche se inficiate dalle debolezze e dalle deficienze umane.

Però lo spirito della Costituzione è stato come la luce che ha guidato i tanti passi della mia vita professionale e pubblica.

Ho voluto, in sostanza, riaffermare che l'ispirazione alla legalità è stato il modo di praticare una Pedagogia attenta ai bisogni di sviluppo e di realizzazione di ciascuno attraverso la tessitura di rapporti ispirati al bello, al buono e al giusto nella responsabilità e nella verità.

Aggiungo infine che non sempre corrisponde al vero il detto secondo cui “l'irricoscenza degli uomini è più grande della misericordia divina”. La Comunità di Spinoso dove ho operato, ha voluto infatti suggellare un legame forte conferendomi, nel corso di una seduta straordinaria e solenne del Consiglio comunale, la cittadinanza onoraria e consegnandomi una pergamena in cui sono scritte cose che, a citarle, peccerei veramente di vanità.



Scuola Media di Spinoso (Matera)

Musicalità e costituzione: percorsi interiori della persona*

GIULIA CORSI
Insegnante di violino - Firenze

*A chi ha perso fiducia in quella strada
perfettibile e faticosa che è la democrazia.*

All'indomani del conflitto mondiale, l'Italia riprendeva a fatica la sua vita democratica e affrontava un'esperienza del tutto nuova. L'intera penisola, in ogni suo territorio, aveva subito massicci bombardamenti: la scarsità delle vie di comunicazione rendeva esigua la produttività delle industrie, difficili il commercio e gli scambi culturali. La necessità prima era dunque lavorare intensamente per la ricostruzione di un paese prostrato e in difficoltà. E il miracolo non tardò a manifestarsi. La rinuncia all'uso della forza e il riconoscimento dei *diritti dell'uomo* rappresentarono, allora, una conquista fondamentale. L'orrore per la violenza manifestata dalla guerra, anziché demoralizzare, produsse il risultato opposto: sollecitò il fervore creativo, animò il desiderio di riscatto dopo anni di retorica e torpore morale. Nacquero così alcuni circoli culturali. Poeti e letterati come Ungaretti, Moravia, Vittorini, Mafai, Gadda, artisti e musicisti come Goffredo Petrassi, Luigi Dalla Piccola, Renato Guttuso, solevano incontrarsi per fare accademia e cercare, insieme, forme d'espressione sorrette da un nuovo umanesimo. Proprio nel-

lo stesso periodo, a partire dal giugno del 1946, in consonanza con questo spirito civile e democratico, il Parlamento italiano si riuniva per scrivere un documento di fondamentale importanza per la vita del paese. Musica e Costituzione, per analogia, sono espressioni che prendono forma dal *silenzio*, un atto spontaneo che nasce dallo sgomento per la devastazione. Entrambe perseguono gli stessi scopi. All'apparenza sono semplici documenti cartacei che contengono segni, lingue, codici, ma nella sostanza raccontano la storia civile di un popolo, educano le coscienze degli individui disposti a recepirne i contenuti. Così esse divengono *messaggi educativi* rivolti alla persona-cittadino, perché possa realizzarsi nelle sue potenzialità e aspirazioni, sia quelle di carattere spirituale che materiale.

A sessanta anni dalla sua approvazione, il documento che definisce lo Stato, garantisce gli ordinamenti e stabilisce diritti e doveri per tutti i cittadini è molto più che una *Bibbia laica*, così come è stata definita. Limitando la sua funzione a questo epiteto, si corre infatti il pericolo di accettarne passivamente le *prescrizioni*, senza riflettere sul si-

gnificato delle parole e sulle reali necessità dell'uomo cui si rivolge. Allo stesso modo, nella prassi scolastica, la musica può perdere valore educativo se viene recepita come insieme di precetti e pratiche che danno luogo a risultati superficiali e di bassa qualità. Non a caso i maestri e gli educatori che hanno lasciato un segno nella storia della musica possono aiutarci a vedere oltre i limiti del nostro senso civico ed educativo. La violinista Hoppenot, ad esempio, osservava come l'interpretazione del testo sia un problema di fondo, che interessa la formazione totale dell'individuo, il suo livello emotivo, intellettuale, culturale, la sua creatività, nonché la sua possibilità di *vibrare fisicamente*. Non è solo, dunque, una questione di conoscenza.

Musica e Costituzione esigono, entrambe, una lettura critica – perché è noto che la *democrazia* e le *arti* presuppongano un continuo *controllo critico degli atti* compiuti e degli stessi obiettivi perseguiti. – Un paziente e accurato contatto con i *documenti* restituisce al cittadino e allo stesso musicista la sua autonomia *individualità*. Riscoprire il valore della musica e della Costituzione, equivale a ristabilire

pause e spazi tra sé e il prossimo, tra le azioni semplici e le creazioni artistiche, tra l'individuo persona e questo flusso indistinto, rumoroso e spersonalizzante che è la cultura odierna, dentro cui, inevitabilmente, dobbiamo nuotare.

Linguaggi

Il linguaggio della legge non vive di sole *parole*. Così è per la musica, la quale si sviluppa a partire dall'*intelligenza* e dalla *technos*, maestria nel lavorare con e per i *suoni*, che rivela la natura interiore del musicista. È evidente che il linguaggio della Costituzione e quello dell'opera di *Petrassi* con cui l'abbiamo comparata, contengono voci, immagini, frammenti di tempo e di spazio, elementi linguistici specifici che comunicano il nucleo del discorso, con *trasparenza e semplicità*. La Costituzione, infatti, vuole essere scuola di *democrazia* estesa a tutti i cittadini, indistintamente. Ma è lecito chiedersi se quel linguaggio sia ancora efficace oggi, dal momento che i tempi, da allora, sono cambiati. Quel che più colpisce è certo il fatto che ci capita di vivere esattamente il contrario della chiarezza e della semplicità comunicativa. Le continue sollecitazioni sensoriali da parte dei mass media ci procurano un ottundimento della volontà espressiva e della capacità critica. Siamo completamente saturi di segnali, di informazioni che provocano rumore, ma poco o nulla vogliono significare e, alla fine, generano solo una sorta di *apatia*, nemica della democrazia tanto quanto la stessa tirannide, perché, come questa, strumentalizza l'uomo, rendendolo ruota di un ingranaggio infernale. La mancanza di spirito critico e di *sensibilità* verso ogni forma di co-

municazione ed espressione è un pericolo per la dignità dell'uomo. Allo stesso modo i due documenti si prestano ad ogni analisi, ma possono restare lettera morta se non si concretizzano in vissuto. In essi è relativamente semplice scindere la materia dalla forma, ma non esiste dualismo alcuno tra mezzi tecnici e scopi espressivi e comunicativi. *Intelligenza* e *technos* vanno di pari passo.

Goffredo Petrassi, Roma 1904-2004

Figura che bene rappresenta lo spirito del suo tempo, *Petrassi* non fu un bambino prodigio, tanto che venne ammesso piuttosto tardi al *Conservatorio di S. Cecilia*. Da piccolo si era formato come cantore nel coro di *S. Salvatore in Lauro* e ciò gli permise di rimanere fedele all'ideale della *linearità del cantare*, evenienza estesa a tutti gli strumenti, non solo alla voce. Il periodo della giovinezza fu non meno importante per la sua formazione, in quanto conobbe la musica contemporanea studiando quegli stessi spartiti che gli passavano sotto mano nel negozio dove lavorava come magazziniere. Le circostanze personali della sua carriera di studente di composizione gli consentirono di esplicitare più tardi una spiccata vocazione per l'insegnamento.

Il tentativo di ravvisare connessioni tra musica e Costituzione può certamente apparire arbitrario. Ma se pensiamo che il protagonista e destinatario dei rispettivi lavori è pur sempre l'essere umano, possiamo accettare il sillogismo secondo cui diritti e doveri enunciati nei documenti, per quanto diversi, siano esplicitazione di una stessa legge naturale che è iscritta nel cuore dell'essere umano ed è a

lui manifestata dalla *ragione*. Questo è ciò che ci dimostra la lucida coerenza del brano di Petrassi intitolato *Introduzione e Allegro per violino e 11 strumenti*, dove la solida compattezza architettonica è il risultato di un'intelligenza cosciente.

In questa sede verrà presentato l'*incipit* della composizione di Petrassi. Un prologo dove sembra di ritrovare, per affinità, le figure contenute nel primo articolo della Costituzione, cioè *libertà, eguaglianza, lavoro, fraternità, sovranità*. È evidente che Petrassi possieda una brillante tecnica orchestrale, ma ciò non è il suo unico punto di forza, né possiamo dire che la fantasia ricerchi in modo esclusivo gli effetti timbrici, che tanto affascinarono i compositori di quella generazione. Il discorso si concretizza, invece, nella invenzione di *figure musicali* o personaggi fondati sulla caratterizzazione. Così la musica è anche poesia, narrazione di eventi attraverso l'azione concatenata di figure e può affermare il suo pensiero proprio grazie a questa chiarezza di impostazione. Qui la contemporaneità dei suoni lascia volentieri spazio alla logica responsoriale delle voci, che alternano "democraticamente" i loro ingressi, quasi ad affermare una lezione di civiltà. Il controllo delle azioni attraverso l'intelligenza non impedisce la creatività. Nella Costituzione l'*uguaglianza* è cosa ben diversa dall'egualitarismo. Questa parentesi per dire che nella politica l'aspirazione all'uguaglianza può conoscere eccessi. Superata la misura, anche ciò che è buono tende a divenire contrario al bene del singolo. Lo stesso *Mao Tse-Tung*, guida spirituale e politica della Cina della rivoluzione comunista, affermava che la

completa uguaglianza è solo illusione di chi è animato da bramosia di possesso, tanto è vero che le aspirazioni e le capacità della persona, secondo questa ottica, vengono mortificate. Pertanto, all'interno di una collettività, di un Parlamento, è necessario che compiti differenti siano attribuiti ai diversi membri.

Ecco il tentativo del confronto democratico: gli strumenti si contendono il discorso e le funzioni, senza prevaricarsi, in uno scambio reciproco di voci. La contemporaneità del parlare, tutti e a vuoto, è sostituita dalla logica del responsorio. L'egualitarismo corrisponderebbe infatti alla ripetizione nevrotica e insensata di impulsi musicali, sempre identici a se stessi.

Educare l'individuo alla democrazia liberale, nella *libertà* e nell'autonomia delle scelte, è compito impegnativo. Spesso si è uguali nella servitù, specie quella delle *ideologie* e delle scuole che ingombrano e opprimono lo spirito, – ma ciò è ben lontano dall'esercizio di quella libertà espressiva vantaggiosa per ciascuno e per tutti.

A partire di qui, Petrassi affronta il problema della *folia del divenire*, quel male che minaccia il pensiero occidentale. Lo fa per dovere personale, constatando che lo squilibrio, come affezione, può portare l'uomo alla *trasgressione delle regole* civili e democratiche, un pericolo che minaccia la convivenza civile dei cittadini di uno Stato. Perciò quella di Petrassi è una musica che dimostra di poter dominare la crisi dell'assoluto. Non si risparmi il compito di penetrare negli antri del *pensiero debole*, occidentale, dimostrando di riuscire a trovare una soluzione, un riscatto. Il suo moderno univer-

so è fondato sull'*energia creativa*, non sulla materia, sul movimento, non sulla staticità. Ciò perché prevalgano la civiltà della ragione sul mito, la civiltà di un umanesimo vicino alla religiosità e alla vita, che rifiuti ogni idea di distruzione e morte. Nello stesso tempo è una musica umana perché agganciata ai valori storici della tradizione, ed esemplare quanto alla fiducia riposta nella ragione.

Legalismo

La minuziosa osservanza delle regole di uno Stato può livellare i valori della legge, in quanto pensata per l'uomo, non per onorare la tradizione. Chi ubbidisce alla legge solo in nome della legge diviene, infatti, una guida cieca. Quando la disciplina legale si sostituisce alla coscienza morale dell'individuo, egli sprofonda in un infantilismo comodo, in un conformismo piatto, che dà solo l'illusione di bontà e di legalismo. Così accade all'interprete che ricerca la verità ultima nel cavillo della partitura. E altrettanto accade a chi, interpretando la Costituzione, diviene vittima di una religiosità senza immaginazione, né sensibilità. La vita è certamente tensione tra due poli: da una parte abbiamo la regolamentazione, ossia la consuetudine al rispetto delle regole stabilite. Dall'altra abbiamo il desiderio di libertà, che si prefigura come volontà di superare schemi ormai inariditi. Dobbiamo tener conto che, da un'apparente disarmonia tra l'individuo e il *documento* formale, può nascere e rivelarsi, paradossalmente, una sua partecipazione piena e sentita nelle realtà estetica e democratica. Ciò per quanto riguarda la legge suprema e quella inafferrabile ed

ineludibile esperienza estetica che sviluppiamo a contatto con la musica. Nell'*Allegro* di cui riportiamo un frammento, il compositore, creando due livelli distinti tra primo piano e sfondo, vuole dare testimonianza di questo dualismo dinamico, che è fonte di contrasto, ma non di conflitto.

Libertà

Si potrebbe bene affermare che la libertà consista nella facoltà di fare, a propria scelta, qualcosa che possa favorire la libertà di un'altra persona, come accade in campo educativo, con l'insegnamento di tutte le discipline, particolarmente della musica e delle arti.

La libertà è una conquista difficile, che richiede sacrificio. Tuttavia, stanchezza e sfiducia non dovrebbero mai prendere il sopravvento. I musicisti e gli interpreti sanno bene che la difficoltà di eseguire un gesto può derivare dalla confusione dell'immagine mentale di quel gesto. Così può accadere a chi è vittima di concezioni distorte della libertà, della democrazia, della giustizia. Senza dubbio il luogo della maturazione di questi principi è la *solidarietà* umana e l'apertura verso il prossimo. In ciò la Costituzione vive, non solo sulla carta, ma nelle coscienze dei suoi cittadini. Parlando del ruolo del politico, il presidente Kennedy era solito osservare che *a quelli cui molto viene dato, molto viene richiesto*, in termini di coraggio, accortezza, integrità, dedizione al dovere. È vero. Si può aggiungere che, per chi opera con umanità e correttezza, la ricompensa è già insita nelle azioni compiute, proprio perché sentite e pensate.

I GIOVANI E LA COSTITUZIONE

“C” come Consulta, “C” come Costituzione!

PIERVINCENZO LAPENNA
Presidente CPS Potenza

Gentilissimi Lettori, mi è stato chiesto di scrivere quest'articolo in qualità di Presidente della Consulta Provinciale degli Studenti di Potenza ed io sono stato ben lieto di accettare, sia per l'importanza del giornale su cui sto scrivendo, che ospita nelle sue pagine il pensiero di numerosi pedagogisti ed esperti, sia per l'argomento che mi è stato chiesto di trattare, un argomento oggi più che mai attuale, parlerò, infatti, della “Costituzione” Italiana.

Il Presidente della Repubblica emerito Carlo Azelio Ciampi la definì “la Bibbia dei laici”, ed è proprio da questa affermazione che voglio iniziare, al fine di commentare, se ne sarò in grado, alcuni punti della “carta” fondamentale del nostro Paese.

Sfido Voi altri a trovare una definizione più lineare o appropriata, più chiara o esauriente per la Legge che pone le basi del nostro Stato stabilendo i diritti e i doveri della nostra popolazione.

“La Bibbia dei Laici” ci trasmette tutto il senso intrinseco che appartiene alla Costituzione, infatti la Bibbia per i Cattolici è un qualcosa di essenziale che contiene la parola di Dio e le accortezze necessarie per conquistare la vita eterna, la Bibbia è dunque un qualcosa di indispensabile per il Credente, un

qualcosa di cui non può fare a meno.

Lo stesso deve valere per la Costituzione, perché essa rappresenta il simbolo della libertà d'espressione, essa contiene tutta la nostra storia e le regole indispensabili per essere e per vivere da buoni cittadini, è indispensabile per un Italiano quasi quanto la Bibbia per un Cristiano.

Ho voluto fare questa premessa per una sorta di “dovere di cronaca”, che mi ha sia spinto a ribadire quanto è importante avere una “carta” come la Costituzione in un Paese Civile che a mettere in luce tutto il mio entusiasmo da adolescente in quello spirito che mi lega alla Costituzione quale riconoscimento dei diritti e dei doveri fondamentali.

Da studente però voglio analizzare quanto la costituzione recita in materia di Istruzione, precisamente negli articoli 33 e 34, perché mi sento in dovere di ricordare che tale “carta” è così attuale da prevedere leggi, che in sua luce, stiamo ancora cercando di attuare.

Prendo un esempio pratico: la Costituzione vuole che in Italia ci debba essere una legge Nazionale sul “diritto allo studio”, che garantisca i livelli essenziali di competenza per gli studenti e che imponga un limite minimo

di fondi, sotto il quale le regioni non potranno scendere, in materia di finanziamenti per la scuola. Tutto questo per consentire anche a quelle aree più arretrate del nostro paese di mettersi al passo con il resto d'Italia, se necessario anche tramite lo stanziamento di un adeguato fondo perequativo.

Questo tipo di legge è al vaglio delle Commissioni della Camera e del Senato e, da studenti, non possiamo che sperare che venga attuata al più presto.

Altro aspetto fondamentale che pure è al vaglio del Parlamento in questo periodo è quello dell'introduzione di una materia scolastica che prenderà il nome di “Cittadinanza e Costituzione” e che disporrà obbligatoriamente nelle scuole l'insegnamento della nostra “carta” fondamentale e degli elementi di base della democrazia, quali la conoscenza delle Istituzioni.

Da studenti non possiamo che essere favorevoli a certi tipi di iniziative da parte del Ministero.

Per concludere vorrei tanto parlare delle polemiche che in questi giorni hanno visto protagonista la nostra “Costituzione” e della mia posizione in merito ad esse ma, pur ritenendomi un sognatore, non sono così illuso da pensare di poter risolvere que-

stioni che hanno letteralmente spaccato l'opinione Pubblica, perciò chiuderò con un auspicio.

Spero che se si deciderà di apportare modifiche alla Costi-

tuzione, e che in quella occasione, nel Parlamento Italiano si respiri quella stessa aria che ha mosso i nostri Padri Costituenti, quella stessa aria che ha por-

tato i Padri dello Stato a stilare trasversalmente un documento che ha sulle spalle la gran parte della cultura e delle tradizioni Italiane.



La fatica di essere se stessi dalla favola alla realtà

DOMENICA CARLOMAGNO

I° Circolo Didattico - Lauria, anno sc. 2007/2008

Questo lavoro nasce dall'esigenza di conoscere e riflettere su alcune regole fondamentali di comportamento tra compagni vista la situazione di intolleranza che si rilevava all'inizio dell'anno nei confronti di alcuni bambini. *Realizzato da:* alunni della terza B, plesso Guglielmo Marconi, Direzione Didattica 1° Circolo Lauria

Obiettivi

- educare al rispetto delle "diversità";
- educare al rispetto delle regole da parte del singolo e della comunità;
- esercitare il rispetto del pluralismo delle idee nel proprio contesto e fuori;
- giungere alla consapevolezza del bisogno delle regole per vivere bene insieme e sentirsi libero.

Modalità nello svolgimento del lavoro

Si è fatto ricorso preferibil-

mente ad una didattica laboratoriale per una scuola che non si limita alla trasmissione dei saperi, ma diventa un luogo dove operare, un luogo di esperienze concrete dove si produce conoscenza e si sviluppa la logica della scoperta. Attraverso la rete i bambini hanno avuto modo di confrontarsi con i compagni spagnoli.

Presentazione del percorso realizzato

Il progetto è stato sviluppato in più fasi ed è stato realizzato insieme ai bambini della scuola spagnola con cui la nostra scuola è gemellata nel progetto eTwinning "Europando: piccoli cittadini europei scrivono". (http://www.garamond.it/cms/utenti/cms_paflo/paflo//ita-spagna/IT-SPA/index.htm).

Prima fase: Lettura della favola "il brutto anatroccolo", di Hans Christian Andersen, comprensione del testo, individuazione dei personaggi e delle

problematiche.

Seconda fase: Ricerca nella realtà attraverso la televisione, la lettura di giornali e il racconto degli adulti, di fatti che richiamavano le problematiche emerse dalla favola. È emerso l'episodio di bullismo accaduto a Torino ad un bambino di nome Andrea. Dalla lettura dell'articolo giornalistico sono emerse le stesse problematiche individuate nella favola.

Terza fase: Riflessioni su ciò che i bambini hanno letto. Dalla discussione prima della figura del brutto anatroccolo e poi del ragazzo vittima di bullismo sono emersi un grande desiderio di libertà, una grande esigenza di rispetto della propria persona, spirito di solidarietà e l'esigenza di regole per il rispetto della propria ed altrui libertà.

Attraverso la lettura e la comprensione degli articoli 3 e 13 della Costituzione della Repubblica Italiana, degli articoli 1-2-3

della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, degli articoli 1-2-3-4 capo I DIGNITÀ e 6-7 capo II LIBERTÀ della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, i bambini sono stati avviati alla conoscenza, in forma semplice e giocosa, delle fonti del diritto che garantiscono i diritti dell'uomo e del cittadino.

Attraverso il confronto con i compagni spagnoli e la conoscenza di alcuni articoli della loro Costituzione, hanno realizzato che anche da loro è sentito il bisogno di libertà e il problema del bullismo è europeo e non limitato solo alla nostra nazione.

Il concetto di libertà è un concetto fondamentale nella cultura dei diritti umani.

La scelta de *"Il brutto anatroccolo"* non è casuale. Essa viene spesso considerata una metafora delle difficoltà che spesso bambini e adolescenti sperimentano durante la loro crescita; spesso raccontata per rinforzare l'autostima dei bambini e far loro accettare eventuali differenze che li dividono dal "gruppo"; o addirittura, essere fieri di tali differenze, che potrebbero in realtà rivelarsi un dono. È noto che Andersen metteva in relazione questa fiaba, e la sua morale, con la sua gioventù, nella quale egli si trovò spesso a essere emarginato e rifiutato come "diverso".

La storia oggi viene usata spesso per riferirsi a qualcosa o qualcuno che, inizialmente oggetto di

disprezzo o disinteresse, alla fine ottiene l'apprezzamento e il rispetto dei più. In genere ci si riferisce a un progresso morale, ma talvolta anche fisico (per esempio per riferirsi a un bambino o una bambina "bruttini" da piccoli che diventano più belli crescendo).

Alla fiaba si può anche associare il messaggio che tutte le persone hanno un valore che esiste a prescindere dai contesti sfortunati e infelici in cui tale valore non può emergere o essere riconosciuto. Il fatto che il brutto anatroccolo trovi se stesso quando trova i suoi simili, infine, è stato talvolta letto come un'affermazione dell'importanza della famiglia e dell'appartenenza a un gruppo. (Wikipedia)

Costituzione della Repubblica italiana - Principi fondamentali, Artt. 2 e 3

Art. 2

La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

* * *

Art. 3

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Pensieri e Parole

NICOLINA ROSARIA CARLOMAGNO
I° Circolo Didattico - Lauria, anno sc. 2007/2008

La motivazione nasce dall'analisi di fatti di cronaca, episodi di razzismo, intolleranza, discriminazione nei confronti di extracomunitari in Italia, letti sul giornale o ascoltati al notiziario.

Obiettivi:

- Far maturare negli alunni un diverso atteggiamento mentale nei confronti dell'altro, del diverso da sé, far crescere una solidarietà nuova, motivata e consapevole, fondata sulla conoscenza dei problemi.
- Stimolare la necessità di imparare a conoscere e a dialogare con altri popoli di culture e religioni diverse, dando così sostanza e concretezza a quel "diritto all'uguaglianza" tante volte rivendicato.
- La finalità è quella di far riconoscere, accettare e assumere la diversità come valore arricchente modificando atteggiamenti per interagire nella società.

Il lavoro è stato diviso in quattro fasi:

1ª fase – cosa pensano i bambini

Abbiamo avviato il lavoro fornendo informazioni di carattere generale sulla Costituzione: data della promulgazione, la suddivisione nei vari articoli e il perché l'Italia ha una legge così importante. Dopodiché abbiamo preso in esame l'Art. 3 su cui si è articolato il nostro lavoro e

lo abbiamo messo a confronto con l'Art. 2 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, per far comprendere agli alunni quanto sia fondamentale il Diritto all'Uguaglianza.

È stata aperta così la discussione sollecitando gli interventi con domande stimolo quali:

1. Cosa significa senza distinzione di sesso, razza...?;
2. Quali religioni conosci?
3. Cosa pensi della presenza di tante persone provenienti da altre nazioni, altri continenti?
4. Le persone disabili hanno diritto allo stesso trattamento delle cosiddette persone "normali"?

Gli alunni sono stati invitati ad esprimere le loro considerazioni e a fare commenti, a mettere a confronto le loro idee con la realtà, dire se in base alla loro esperienza quotidiana, all'osservazione di ciò che accade intorno, alle informazioni del telegiornale è possibile affermare che tutti sono considerati cittadini con pari dignità e pari opportunità.

2ª fase – cosa pensano gli adulti

Abbiamo proseguito proponendo un'indagine per conoscere cosa pensano gli adulti della famiglia e abbiamo invitato gli alunni a ricordare e a raccontare, insieme ai loro stessi familiari un "episodio critico" una situazione a cui hanno assistito direttamente o hanno appreso

dai giornali o dalla televisione.

In classe le indagini sono state oggetto di discussione e di un lavoro di sintesi condivisa.

3ª fase – Il racconto e le mie riflessioni

In questa fase abbiamo analizzato un racconto e una pagina di un quotidiano. Il racconto "Uno e sette" di Gianni Rodari, ha offerto ai bambini lo spunto per comprendere come la diversità di razza non è un ostacolo all'uguaglianza, ma anzi diviene un vero e proprio punto di forza per superare tanti ostacoli.

Invece con l'articolo del quotidiano gli alunni sono stati sollecitati a riflettere sulla disabilità intesa come "specialità" che arricchisce ogni persona e che insieme a tutte le altre personalità può contribuire a formare un mondo migliore.

Gli alunni hanno illustrato e risposto a domande su questi testi, facendo emergere le proprie idee e i propri pensieri.

4ª fase – Il gioco

A conclusione del percorso esposto, gli alunni si sono divertiti a creare un piccolo puzzle e scrivendo sulle varie tessere tutte le "parole" dell'articolo preso in considerazione. Inoltre hanno voluto ricordare i 60 anni della Costituzione menzionando su cinque pezzi del puzzle le date che si riferiscono proprio a questo avvenimento.

La Costituzione in gioco

M. ANTONIETTA CAVALIERE, M. GABRIELLA CERUZZI, MARILISA D'ANGELO

Istituto d'Istruzione Secondaria di 1° Grado
"Michele Granata" - Rionero in Vulture (Potenza)

Il percorso didattico

La Scuola Secondaria di Primo grado "Michele Granata" di Rionero in Vulture (PZ), in occasione delle celebrazioni del 60° Anniversario della nascita della Costituzione italiana, ha inserito nel proprio percorso didattico-laboratoriale, lo studio e l'approfondimento della Carta Costituzionale Italiana per offrire agli alunni la consapevolezza della nostra identità nazionale, senza la quale diventa difficile l'incontro e il dialogo con gli "altri".

La Costituzione nei suoi principi fondamentali e nei suoi contenuti, risulta essere, ancora oggi, poco conosciuta e non sempre valorizzata soprattutto dalle nuove generazioni; alla Scuola è affidato il compito di insegnare a diventare cittadini consapevoli e responsabili.

Per suscitare nei nostri ragazzi un reale interesse ed una viva curiosità e nello stesso tempo rendere lo studio piacevole e coinvolgente, si è deciso di insegnare la Costituzione e la Sua storia: "GIOCANDO".

Gli alunni, innanzitutto, hanno studiato e conosciuto i principi fondamentali dello Statuto Albertino, la prima Carta Costituzionale dello Stato Italiano Unitario, al quale diede un valido contributo l'illustre parlamentare meridionalista rionerese "Giustino Fortunato", e della Costituzione del 1948 mettendo a confronto i due Documenti.

I Docenti di Lettere ed Informatica hanno ideato, con i propri studenti un gioco interattivo la cui presentazione è costituita da IMMAGINI e MUSICHE che ripercorrono le tappe fondamentali della storia italiana dal 1848 al 1948.

Il GIOCO è composto da:

- INDOVINELLI, che ripercorrono i primi 12 articoli della Costituzione e i primi 10 dello Statuto Albertino;

- REBUS, che compongono frasi inerenti ai Principi Fondamentali sia della Costituzione che del

lo Statuto;

- 2 PUZZLE, uno compone la figura del Parlamentare Giustino Fortunato l'altro quella del nostro Presidente della Repubblica: Giorgio Napolitano;

- 2 ACROSTICI, uno ripercorre le tappe fondamentali della vita di Giustino Fortunato, l'altro spiega il termine DEMOCRAZIA;

- QUESTIONARI, che utilizzano il VERO/FALSO per verificare le conoscenze acquisite sulle due Carte Costituzionali;

- DRANG and DROP (TRASCINAMENTO), nel primo gioco viene ricomposto l'ordine cronologico dei sovrani d'Italia e dei Presidenti della Repubblica, nel secondo viene ricomposta la Carta Politica dell'Italia, prima dell'Unità e dell'Italia Repubblicana con tutte le sue Regioni.

Gli alunni delle classi terze hanno scelto le musiche, i simboli e le immagini utilizzando anche la registrazione delle proprie voci.

Per verificare l'esattezza delle risposte, cliccando sui pulsanti, appaiono le VERIFICHE e le SOLUZIONI.

Durante il gioco si può consultare sia il testo dello Statuto sia quello della Costituzione, come indicato dalle TIP. Inoltre, all'interno degli INDOVINELLI, c'è la possibilità di conoscere la definizione corretta di alcune PAROLE-CHIAVE dello Statuto e della Costituzione cliccando sulle PAROLE-CALDE.

Il presente lavoro ha come obiettivo generale: sviluppare la cultura della legalità come strumento principale del vivere civile.

GRIGLIA DI DOCUMENTAZIONE

La Costituzione in gioco

Descrizione dell'esperienza:

- celebrazione dei 60 anni della Costituzione;
- sviluppo del valore della legalità nell'ambito della convivenza civile attraverso la Storia, dallo Statuto Albertino alla Costituzione del 48

Prerequisiti:

- studio delle regole di convivenza civile,
- conoscenza delle tappe fondamentali dello stato Italiano;
- conoscenza dei principi fondamentali dello Statuto e della Costituzione.

Obiettivi:

- conoscere i diritti e i doveri del cittadino;
- approfondire il senso della democrazia;
- comprendere l'importanza della partecipazione responsabile;
- consolidare la cultura della legalità;
- comprendere il concetto di Stato e riconoscere gli elementi costitutivi;
- analogie e differenze tra lo Statuto Albertino e la Costituzione,
- inventare giochi multimediali.

Frequenza e durata:

- laboratorio pomeridiano – due incontri settimanali da gennaio ad aprile.

Legame con attività esterne:

- partecipazione a concorsi nel Territorio;
- consolidamento di comportamenti corretti a scuola, in famiglia, nei gruppi.

Strumenti:

- testo integrale dello statuto Albertino e della Costituzione;
- testi integrativi e riviste;
- foto, immagini e documenti d'epoca.

Attività guidata da insegnanti di Lettere e Scienze matematiche (attività multimediale).

Progetto “A scuola di Costituzione”

ANGELA PICA, ENZA BIANCHI,
ANTONIETTA MONTESANO

VII Circolo Didattico - Potenza
Scuola Primaria “G. Rodari” - classe IV A

Percorso laboratoriale

La scuola è il luogo dove i bambini conoscono l'esclusione per la prima volta nella vita. Ogni scuola dovrebbe mettere a punto il proprio programma per combattere la disuguaglianza, il trattamento ingiusto e tutte le forme di discriminazione, mancanza di diritti, abuso e violenza.

Nella nostra classe, una quarta, da più di un anno è presente una bambina proveniente dal Marocco, di religione islamica che, spesso, ha dovuto subire episodi di intolleranza da parte dei suoi nuovi compagni.

Il lavoro, dunque, si rende necessario per far acquisire alla scolaresca il senso della legalità intesa come educazione alla convivenza, al rispetto delle regole, al rispetto dell'altro; tutte componenti che regolano comportamenti ed azioni della vita quotidiana.

L'accertamento dei prerequisiti ci erano già noti dal momento che operiamo da quattro anni nello stesso gruppo classe.

Stralci del diario di bordo

Nella nostra esperienza il punto di partenza è la domanda di...

ALUNNO: Perché Kaoutar è venuta proprio nella nostra classe? Perché non è rimasta nel suo paese d'origine? Io proprio non voglio sedermi vicino a lei!

Come sempre utilizzando la discussione collettiva si chiede a tutti i bambini seduti in cerchio, in maniera molto rilassata, di riflettere sul concetto di libertà.

Scriviamo la parola “LIBERTÀ” a caratteri grandi sulla lavagna e domandiamo:

- Che cosa significa per voi questa parola?
- In quali occasioni vi siete sentiti soffocati e



non liberi?

– Secondo voi rispettare le regole (per la strada, in famiglia, a scuola, con gli amici...) limita la libertà di ciascuno di noi?

– Se improvvisamente scomparissero tutte le regole (a scuola, in casa, nel condominio, nella nostra città...) che cosa succederebbe?

Alcune risposte:

1° ALUNNO: Io non sono libero perché non posso alzarimi, mangiare e fare tutto quello che voglio adesso.

2° ALUNNO: In questo momento io non sono molto contenta perché mi sono ritrovata seduta accanto ad una bambina che a me non piace molto.

3° ALUNNO: - Non sempre mi sento libero, soprattutto, quando gioco in palestra e devo rispettare le regole che mi indica la maestra Rosa.

4° ALUNNO: A volte non mi sento rispettato, perché devo sempre ubbidire alla mamma, alle maestre, e persino a mio fratello.

5° ALUNNO: Sono stanco di sentirmi dire *non devi sporcare, non devi gridare, non devi...*

6° ALUNNO: Mi sento libero solo quando da solo sono in strada a giocare e faccio quello che voglio.

7° ALUNNO: E se un'auto ti investe?

8° ALUNNO: ...

Emergono considerazioni diverse che rispecchiano il grado di maturità conseguito dai singoli alunni.

Le trascriviamo in brainstorming ed evidenziamo quelle situazioni in cui taluni comportamenti possano recare danni agli altri o all'ambiente.

Accogliamo gli interventi di tutti e proponiamo agli alunni di trascrivere brevemente su di un foglio le proprie considerazioni.

Rileggiamo insieme, sollecitiamo il confronto tra le varie discipline e guidiamo la formulazione di alcune idee conclusive: "Rispettare le regole garantisce il bene dei singoli e della comunità".

Dalla comunità classe, dunque, si intraprende il cammino per esplorare comunità più grandi, fino a scoprire la comunità civile di cui facciamo parte e la sua organizzazione.

1. Si legge e si analizzano le fonti principali: la Costituzione Italiana, la Convenzione sui diritti dell'infanzia, la Costituzione raccontata ai bambini Anna Sarfatti.

2. Si ricava dal contesto (1-12-3-9-11) il significato delle seguenti parole:

Costituzione, legge, regole, accettazione, ugua-

glianza, libertà, giustizia, dignità, tutelare, guerra, pace, diritti inviolabili, doveri inderogabili, repubblica democratica, felicità.

1. Gli alunni incontrano, Anna Sarfatti, autrice del libro "La Costituzione raccontata ai bambini", e sperimentano il suo laboratorio.

2. Memorizzano alcuni articoli e principi fondamentali.

3. Simulano giochi di ruolo, giocano con le parole, inventano slogan, poesie e filastrocche, rappresentano il tutto graficamente.

4. Gli alunni decidono di mettersi ulteriormente in gioco e scrivono l'articolo 140.

Verifica

Durante tutto il percorso ciascun alunno è stato messo in condizione di pensare e di esprimersi liberamente rendendosi protagonista attivo del proprio processo di apprendimento.

Il lavoro di gruppo, secondo le modalità del cooperative learning, è stato fondamentale per la formazione del bambino, poiché ha permesso in un clima di grande collaborazione il coinvolgimento di tutti gli alunni, anche di quelli che solitamente intervengono poco. Inoltre ha consentito di sperimentare sul campo specifiche competenze:

- la capacità di esprimere il proprio punto di vista;
- il rispetto delle opinioni altrui;
- l'assunzione di comportamenti adeguati da trasferire in situazioni organizzate, come il percorso in pullman da casa a scuola e viceversa, la partecipazione ai progetti extracurricolari, le uscite a scopo didattico, i viaggi di integrazione culturale...
- la capacità di riportare a casa, in un ambiente socio-culturale ed economico spesso carente, l'esperienza scolastica maturata, offrendo a molti genitori l'opportunità di leggere la Costituzione Italiana per la prima volta;
- l'acquisizione della consapevolezza che si è cittadini sempre e comunque, anche alla loro età.

Il mio punto di vista

Il giorno in cui sono arrivata nella classe terza della scuola "G. Rodari" mi sono sentita quasi ignorata dai miei nuovi compagni; pochi chiacchieravano e conversavano con me; altri pensavano che io non sapessi parlare l'italiano.

I primi che ho conosciuto sono stati Antonio e Marianna, mentre con Sonia e Marco litigavano sempre. Le nostre maestre attraverso un complicato ma piacevole percorso sullo studio della Costituzione Italiana, ma soprattutto dell'art. 3, ci hanno resi consapevoli che "straniero" non è sinonimo di "nemico".

Sono diventata ormai l'amica di tutti ma soprattutto di Sonia e Marco che mi cercano e richiedono sempre il mio punto di vista.

Mi sento molto fortunata di trovarmi di questo gruppo classe!

Kaoutar

Il mio punto di vista

Considerazioni dell'alunno che ha posto la domanda-stimolo da cui ha avuto inizio il percorso.

L'anno scorso in terza è arrivata una nuova compagna dal Marocco di nome Kaoutar.

All'inizio nessuno la voleva come compagna di classe, soprattutto io, Antonio e Sonia.

Le facevamo continuamente i dispetti e non le rispondevamo quando ci chiedeva qualcosa; facevamo di tutto affinché se ne andasse.

Credo che per Kaoutar sia stato un periodo molto triste; solo in seguito mi sono reso conto del male che le stavo facendo.

Kaoutar è stata sempre brava a scuola e forse noi eravamo un po' invidiosi, gelosi della sua gentilezza, sensibilità e altruismo.

Anche a casa continuavo a ribadire ai miei genitori che era antipatica.

Ora posso affermare con assoluta certezza che Kaoutar è diventata la mia migliore amica e vorrei sempre sedermi accanto.

Giorno per giorno, insieme, stiamo imparando tanto dalla nostra amicizia fino a diventare piccoli cittadini consapevoli.

GRAZIE E BUON COMPLEANNO COSTITUZIONE!

Marco

Il punto di vista della classe

Se vuoi stare in sintonia
a uno straniero dovrai fare compagnia.

Se gli stranieri accoglierai
nuovi amici ti farai.

Amici da cercare?
Con gli stranieri devi stare!

Se nuove lingue vuoi imparare
con uno straniero devi dialogare.

Tu che preghi un altro Dio
sei sempre amico mio.

Tu che vieni da lontano
per noi non sei strano.

Hai attraversato il mare con un barcone
e sei sbarcato con noi su uno spiaggione.

Se un amico diverso tu hai
tante cose nuove scoprirai.

Che bello avere un amico italiano,
napoletano, africano.

Quante nuove tradizioni scopriamo
se uno straniero in classe abbiamo.

Anche tu che sei nero
avrà sempre un pensiero.

Il colore della pelle: giallo, egli nero
tutti insieme formano un arcobaleno.

Se anche i "diversi" apprezzerai
un bravo cittadino diventerai.

Se anche Kaoutar tu bene tratterai
molto buono tu sarai.

Se anche gli stranieri accoglierai
presto amicizia con loro farai.

Saremo tutti un po' più fieri
se accettiamo gli stranieri.

Essere felici
è avere anche stranieri come amici.

Giallo, rosso, verde e blu
Kaoutar sei una mia amica anche tu!

Se uno straniero bene accoglierai,
un bravo ragazzone diventerai.

Se una straniera in classe tua verrà,
ogni alunno rispettarla dovrà.

Se gli stranieri rispetterai
un bravo cittadino senz'altro diventerai.

Se Kaoutar tu amerai
un buon amico tu sarai.

Lavoro realizzato dagli alunni della classe IV della Scuola Primaria "G. Rodari" - Dirigente Scolastico Prof.ssa Anna Martorano

Ecco alcuni esempi del lavoro realizzato dagli alunni

2 GIUGNO 1946
Oggi 2 Giugno
festa di libertà
L'Italia unita
più sovrano non ha.
Sventola il tricolore
simbolo di unità,
il popolo intero
ha scelto la dignità.
Con la Costituzione
l'Italia ora ha una nuova
realtà
Fatta di: Pace
Uguaglianza, Diritto
e Libertà.

*L' Italia ama la pace
non vuole la guerra
per le cose brutte
che succedono sulla terra.
L' Italia difende la libertà
perché la guerra non ha pietà.
La pace è una cosa speciale
e deve essere desiderata
e da tutti i popoli ama*

*Dopo aver riflettuto sui vari articoli della nostra
Costituzione e sui diritti e doveri dei cittadini, dal-
le nostre considerazioni è emerso che il diritto più
importante per tutti è quello alla FELICITÀ.*

Ecco a voi l' ARTICOLO 140

Ogni cittadino ha diritto ad essere felice: maschio o femmina; bianco, rosso o giallino. La felicità non va misurata ma conquistata. Essa si trova in ognuno di noi, basta solo cercarla. Se siamo abbattuti da brutti pensieri, essa ci rialza; se siamo tristi ci rende allegri per tutta la giornata. Essere felici significa: - godere di tutte le cose belle che ci circondano; Godere del sorriso di tutte le persone del mondo.

*Tutti la cercano, ma dove sarà
dietro l'armadio o sotto il sofà?
Dove si è nascosta nessuno lo sa
forse in soffitta tra i fantasmi se ne sta.
Proviamo a chiamarla questa felicità
e forse un giorno lei ci cercherà.
Io lo so è qui e non vuol farsi vedere
come fanno i bimbi quando la maestra li deve
interrogare
ma voi non disperate un giorno vi verrà a tro-
vare
potrà, ovunque siate, il cuor risollevar;
però mi raccomando cara felicità, vai prima
dai bisognosi
e non dimenticare, noi umili e fiduciosi.*

La ricetta della felicità

*Per preparare la torta della felicità, ci vogliono alcu-
ni ingredienti indispensabili come: la gentilezza,
una spruzzata di amicizia,
un pizzico di allegria e di cordialità,
un po' di dolcezza
e mescolare il tutto con tanta generosità.
Per decorare la torta: aggiungere la glassa d'amore e
il sorriso di un bimbo, un po' di delizia di zucchero
filato; un po' di gioia e tantissimo amore che tanto
serve ad ognuno di noi.
Ed ecco a voi pronta la torta della felicità.*



La torta della felicità

“A scuola di Costituzione” Resoconto di un’esperienza

DANIELA DE SCISCIOLO

Presidente CIDI Potenza, referente nazionale per il progetto “A scuola di Costituzione”

“A scuola di Costituzione” è un progetto che il Cidi, d’intesa con l’Associazione Nazionale Magistrati e con la Fondazione Lisli e Lelio Basso-Issoco, ormai da cinque anni propone alle scuole di ogni ordine e grado per far conoscere e apprezzare ai ragazzi la Costituzione. Esso si inquadra infatti in un più ampio progetto di educazione alla legalità e a una cittadinanza attiva.

La nostra proposta alle scuole si caratterizza, in particolare, in quanto mira a perseguire tale scopo non tanto con specifiche lezioni volte a illustrare la Costituzione, scarsamente efficaci sul piano dell’apprendimento, ma a far sì che aspetti generali o parti di essa diventino oggetto di studio e di approfondimento attraverso la normale attività curricolare, dando estensione di significato a quanto appreso nello studio disciplinare.

Ciò comporta che tutti gli insegnamenti, tutte le discipline (almeno in alcune loro parti) possono diventare veicolo di conoscenza della Costituzione, con una operazione quindi che rientra nella normale attività curricolare; in secondo luogo, tale operazione non si esaurisce in una breve ed occasionale attività, una tantum, che non lascerebbe alcun segno sul piano educativo (come, per esempio, svolgere un tema o realizzare un disegno o un qualsiasi altro elaborato che parli della Costituzione), né risulta “aggiuntiva”, cioè sostanzialmente estranea al normale “fare scuola”, ma rientra nelle modalità, nei contenuti e nelle finalità stesse dell’attività quotidiana in classe. Ciò che viene valutato, infatti, non è tanto la qualità del lavoro finale quanto quella del processo educativo e didattico che nel tempo è stato realizzato.

Il nostro progetto prevede anche un concorso a cui le scuole sono invitate a partecipare: partendo dai processi messi in atto dai docenti e dagli alun-

ni, si realizzano dei percorsi curricolari, la cui descrizione analitica (motivazione, realizzazione, risultati), insieme al materiale prodotto, è, appunto, oggetto del concorso.

Il Concorso è su base regionale e nazionale. Giurie regionali selezionano i tre migliori lavori, per ciascun grado scolastico, prodotti dalle scuole (o dalle classi) della Regione. I lavori premiati dalle giurie regionali vengono inviati alla giuria nazionale che ne seleziona tre per ogni grado scolastico; all’interno di ciascuna terna viene proclamata la scuola (o la classe) prima classificata. Le scuole (o le classi) premiate ricevono, insieme a copie della Costituzione, una targa ricordo; gli allievi ricevono attestati, medaglie.

Gli allievi e gli insegnanti delle classi prime qualificate sono ospitati a Roma il giorno della premiazione nazionale. Per il 2007/2008 questa la giuria nazionale: *Sofia Toselli*, presidente nazionale Cidi; *Carlo Bernardini*; *Tullio De Mauro*; *Mario Lodi*; *Elena Paciotti*, presidente nazionale Fondazione Basso; *Antonio Brusa*, docente universitario; *Anselmo Di Giorgio*, dirigente scolastico; *Rosamaria Maggio*, docente; *Maria Piscitelli*, docente; *Sandro Provvigionato*, giornalista.

Come è evidente, il premio non ha valore economico ma simbolico e l’apprezzamento va dunque alla scuola, all’insegnante e ai ragazzi per il modo in cui si è fatta scuola e per l’efficacia educativa raggiunta in direzione delle conoscenze (principi, valori condivisi) e dei comportamenti (modo di interpretare, di vivere, di condividere quei principi...).

Se prendiamo come esempio le classi alle quali è stato assegnato il primo premio nazionale (al concorso, che nell’anno scolastico 2007/2008 ha avuto l’Alto Patronato del Presidente della Repub-

blica, hanno volontariamente partecipato 250 scuole, vale a dire 6/7.000 allievi; i lavori sono stati selezionati da giurie regionali e, infine, da una giuria nazionale) si vede come nella *Scuola elementare di Imperia* il tema dei diritti e dei doveri diventa anche un modo di darsi consapevolmente delle regole di comportamento all'interno della classe, non con una azione moralistica ma attraverso lo studio e la riflessione a partire anche dai bisogni dei bambini. Così per la classe dell'*Istituto magistrale di Cagliari*, l'interesse al tema del lavoro nasce dalla concreta esperienza dei primi saltuari lavori realizzati dalle ragazze (si intreccia qui anche la questione femminile) per diventare oggetto di studio alla luce di quanto scritto nella Costituzione. Da notare, alla fine della descrizione del percorso di lavoro in classe, non la 'solita' scritta "Bibliografia" bensì la frase "Abbiamo letto" con l'elenco dei testi analizzati. Nei lavori della *Scuola media di Genova e di Cagliari*, lo studio di un genere narrativo, il romanzo poliziesco, dà luogo, attraverso la costruzione collettiva di un racconto, a una serie di "domande" che trovano risposte nella Costituzione. (www.cidi.it/progetti/ascuoladicostituzione)

Ma anche nei lavori selezionati dalla giuria regionale della Basilicata (composta da *Carmina Ielpo* - Referente Regionale per il progetto "A scuola di Costituzione", *Lorenza Colicigno* - Docente Scuola Secondaria II ^ grado, *Daniela de Scisciolo* - Presidente Cidi Potenza, *Angela Granata* - Referente USR Basilicata Osservatorio Bullismo) si è potuto apprezzare il rigore, la coerenza delle scelte, l'originalità dei percorsi realizzati nelle classi delle scuole selezionate (Istituto Comprensivo "Carducci-Morlino" Avigliano, Direzione Didattica 1° Circolo Lauria (due lavori), Direzione Didattica 7° Circolo Potenza, Istituto Comprensivo Picerno, Istituto Comprensivo San Fele, Scuola Media Granata Rionero in Vulture): si riportano di seguito gli esiti della giuria che ben restituiscono l'impegno profuso.

Scuola primaria

- Classe 3^A, 1° Circolo Didattico di Lauria (Pz) *"Pensieri e parole"* Il lavoro, che risulta curato in tutte le sue

parti, mette in evidenza il valore della Costituzione nei suoi aspetti più qualificanti. L'integrazione tra i linguaggi esalta l'espressività degli alunni. 1° posto ex aequo

- Classe 3^B, 1° Circolo Didattico di Lauria (Pz) *"La fatica di essere se stessi"* La completezza del lavoro esalta il messaggio della Costituzione, illustrato attraverso linguaggi ben integrati; lodevole il collegamento con il tema del bullismo che denota approfondimento delle problematiche adolescenziali nel contesto dei valori civili e democratici. 1° posto ex aequo
- Classe 4^, 7° Circolo Didattico di Potenza *"Le parole della Costituzione"* Il lavoro punta sulla originalità dei contenuti e sulla integrazione dei linguaggi utilizzati in modo da rendere efficace il messaggio, rispondente agli obiettivi indicati nella scheda di presentazione e nel diario di bordo che segnalano impegno del team docente, reso evidente anche dall'uso della metodologia laboratoriale." 2° posto ex - aequo
- Classe 5^ A, Istituto Comprensivo "Carducci-Morlino" di Avigliano (Pz) *"A 60 anni dalla Costituzione"* Il lavoro evidenzia lodevole approfondimento dei temi centrali della Costituzione, legandoli alle problematiche contemporanee; l'adozione del metodo laboratoriale valorizza il lavoro dei bambini. Molto curati i linguaggi e le loro interazioni ai fini dell'efficacia del messaggio. 2° posto ex aequo

Scuola Secondaria di 1° grado

- Classe 3^a, Scuola Media "Michele Granata" di Rionero in Vulture (Pz) *"La Costituzione in gioco"*



Il lavoro si presenta particolarmente coinvolgente ed interattivo; ciò fa presupporre un notevole lavoro di ricerca e di approfondimento. Molto curata l'integrazione dei diversi linguaggi utilizzati. Originale la scelta dei giochi che rimanda alla creatività dei ragazzi. 1° posto

- Classe 3^a, Istituto Comprensivo di San Fele (Pz) *"A scuola di Costituzione"* Il lavoro si fa apprezzare per la qualità del percorso sia in relazione alla struttura che in relazione alla ricchezza dei contenuti, curati dal punto di vista storico con una documentazione ben selezionata e relazionata.

2° posto ex - aequo

- Classi 3^aA, 3^aB, 3^aC, Istituto Comprensivo di Picerno (Pz) *"Uguaglianza e diversità"* Il lavoro, ben articolato nel suo percorso, denota una ricerca approfondita del ruolo e delle funzioni delle diverse Istituzioni analizzate. La riflessione si snoda su diversi articoli della Costituzione; originale l'intervista virtuale a Giuseppe Garibaldi che chiude il lavoro. 2° posto ex aequo

La Cerimonia di Premiazione delle Scuole selezionate nella regione Basilicata si è tenuta il giorno 17 novembre 2008 alle ore 9.30 presso la Sala conferenze del Museo Provinciale di Potenza con la presenza dell'on.le Elena Paciotti, Presidente Nazionale della Fondazione Lelio e Lisli Basso-Issoco, del sen. Emilio Colombo, già Deputato all'Assemblea Costituente, dei componenti la Giuria regionale e di molte autorità locali, ed è

stato un momento bello e coinvolgente per alunni, docenti e dirigenti scolastici che hanno potuto presentare i loro lavori e ricevere il plauso dei presenti, oltre che ascoltare da Elena Paciotti ed Emilio Colombo riflessioni importanti e significative sui valori insiti nella nostra Costituzione. Molto toccante, ad inizio e chiusura della cerimonia, l'Inno di Mameli eseguito al flauto dagli alunni dell'Istituto Comprensivo "Carducci-Morlino" di Avigliano (Pz).

Per chiudere, ci aspettiamo anche questo anno bei lavori e percorsi interessanti viste le adesioni giunte al nostro progetto in numero pari se non leggermente superiore al passato anno scolastico, testimonianza, questa, che nelle scuole del nostro territorio nazionale si lavora proficuamente, con costanza e continuità sui temi legati alla carta costituzionale, che ci sia o meno lo studio di "Cittadinanza e Costituzione": in particolare, su questo ultimo aspetto pensiamo che, come abbiamo sottolineato nel bando 2008/2009 "Oggi che l'art. 1 della legge 169/2008 introduce lo studio di "Cittadinanza e Costituzione", è importante misurarsi con un approccio che veda coinvolti i docenti del Consiglio di classe in un percorso di lavoro pensato in funzione di specifici articoli della Costituzione. Così come è auspicabile che in ogni ambito disciplinare si realizzi un insegnamento improntato ai principi di libertà, eguaglianza, solidarietà, laicità, posti a fondamento della Costituzione, dando così seguito al mandato contenuto nell'art. 3. Per tutto questo è necessario intensificare la riflessione curricolare al fine di sperimentare in ogni ambito disciplinare percorsi didattici caratterizzati da cooperazione, comunicazione, relazione educativa.



Cittadinanza e Costituzione: riflessioni sul nuovo insegnamento

FERDINANDO PIRRO

Docente, Segreteria nazionale Legambiente Scuola e Formazione

Un nuovo insegnamento per modificare i comportamenti a scuola e nella società?

La storia di quella che inizialmente era stata ipotizzata come una nuova disciplina, è collegata ai vari provvedimenti sulla scuola inseriti nel Decreto Legge n. 137 (convertito nella L. 169/08) che prevedevano l'attivazione già da quest'anno scolastico, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale, della sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, spostata poi al 2009/10 per il ritardo dell'iter applicativo che ha visto il MIUR pubblicare il "Documento di indirizzo per la sperimentazione" solo il 4 marzo scorso.

Il Ministro Gelmini in occasione dell'annuncio di questa innovazione fatto la scorsa estate, aveva sottolineato che: "Non è un caso che l'introduzione della valutazione del comportamento si affianchi all'introduzione della disciplina Cittadinanza e Costituzione in quanto la diffusione della cultura di cittadinanza e della conoscenza delle Istituzioni tra i giovani deve essere inserita a pieno titolo nel piano dell'offerta formativa".

La motivazione originaria della proposta era quindi affiancare

alla decisione più "normativo-disciplinare" di far concorrere il voto di condotta alla valutazione complessiva dello studente, ipotizzandone la bocciatura nel caso di una sua insufficienza indipendentemente dal profitto, una strategia "educativa" che vede nello studio della Costituzione e dei meccanismi di cittadinanza uno strumento per rafforzare il senso di appartenenza alla comunità (scolastica, locale, nazionale, planetaria) ed un antidoto al mancato rispetto delle regole e a fenomeni come il bullismo.

Se la proposta, pur con questi limiti di impostazione segnalati da diversi addetti ai lavori, ha comunque trovato in genere una favorevole accoglienza nei sondaggi dell'opinione pubblica, è per la diffusa consapevolezza dei fenomeni di disagio educativo che caratterizzano soprattutto gli adolescenti e dell'importanza di conoscere i testi fondamentali del nostro ordinamento politico e delle regole di convivenza civile in contesti di apprendimento ispirati ai principi della partecipazione e della cittadinanza attiva.

Riflessioni di metodo

Prima di entrare nel merito dell'analisi dell'ampio ed interessante Documento di indirizzo su

Cittadinanza e Costituzione, riteniamo utile soffermarci brevemente sull'analisi del percorso che è stato scelto per attivare il nuovo insegnamento, perché siamo convinti che esso non sia neutro ed ininfluenza rispetto all'impostazione e all'esito della stessa sperimentazione.

La prima obiezione di metodo è quella relativa alla scelta di inserire un progetto di così ampio respiro culturale ed educativo in un provvedimento di urgenza come il DL 137/08 che certo non ha favorito quella ampia discussione preventiva, sia nel parlamento che nel mondo della scuola, che sarebbero state auspicabili.

Inoltre, perché si è proposto di avviare una nuova sperimentazione mentre erano ancora in svolgimento quelle relative alle Indicazioni per il curriculum del primo ciclo e al Regolamento per l'attuazione dell'obbligo di istruzione, che hanno come asse strategico proprio l'educazione alla cittadinanza attiva? Non era più coerente accompagnare il completamento delle sperimentazioni già in atto, verificando come le scuole avevano lavorato sulle competenze di cittadinanza, per raccogliere elementi utili ad avviare un'eventuale revisione dello statuto disciplinare di questo ambito, nell'ottica dell'"armonizzazione" prevista tra le

Indicazioni curriculari vigenti e quelle nazionali elaborate nel 2004 dal Ministro Moratti?

Durante il dibattito parlamentare sul DL 137 questa preoccupazione è stata sollevata dallo stesso Servizio studi del Senato che ha evidenziato le possibili incongruenze del provvedimento perché si sovrapponeva a quanto già previsto in materia di educazione alla cittadinanza ed educazione civica in altre disposizioni.

Anche il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, ha chiesto al Ministro “di compiere una riflessione più puntuale sulla proposta di sperimentazione formulata, anche in rapporto alle più recenti fonti culturali che, nel nostro paese, hanno dato indicazioni agli insegnanti per la costruzione del curriculum di scuola”

A questo si aggiunga infine che, per l’elaborazione di un provvedimento che promuove lo spirito di partecipazione in ambito scolastico, non si è ritenuto opportuno confrontarsi preventivamente con le associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici riunite nel Forum nazionale, a differenza di quanto fatto con le associazioni dei genitori e degli studenti.

Le riflessioni sopra evidenziate non vogliono tanto rilanciare una sterile polemica contro il percorso deciso a livello ministeriale per l’avvio del nuovo insegnamento (ormai praticamente concluso), quanto argomentare alcune perplessità di metodo presenti anche tra chi apprezza in linea di massima la proposta e soprattutto aprire una discussione sull’impostazione della sperimentazione che partirà il prossimo a.s., cercando di capire quanto riuscirà a recuperare quello spirito di condi-

visione e confronto che sono parzialmente mancati fino ad ora e a presentarsi alle scuole come un percorso di ricerca effettivamente aperto e senza conclusioni precostituite.

Per un approccio trasversale alla cittadinanza

Nella varietà del contesto europeo sono molto diversi gli approcci curriculari all’educazione alla cittadinanza: materia separata (obbligatoria o opzionale), ambito integrato in un’area disciplinare o tematica a forte valenza educativa trasversale. Il progetto di sperimentazione sul nuovo insegnamento, sembra optare per la seconda ipotesi, a partire dalla considerazione che l’educazione civica è diventata nel tempo marginale dissolvendosi nelle varie educazioni trasversali e che per rilanciarne la valenza educativa è necessario attribuire “consistenza disciplinare” all’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, con un monte orario distinto in un preciso ambito, un unico docente responsabile ed una valutazione specifica.

Legambiente Scuola e Formazione ha invece espresso in più occasioni un apprezzamento per l’approccio metodologico presente nelle Indicazioni per il curriculum per le scuole dell’Infanzia e del primo ciclo, a differenza dello scarso spazio dedicato all’analisi del DM 31 luglio 2007 nella lunga ed interessante ricostruzione della vicenda storico-istituzionale dell’educazione civica presente nel Documento d’indirizzo. Le Indicazioni licenziate dall’ex Ministro Fioroni, infatti, individuano l’educazione alla cittadinanza come scenario comune e tema trasversale a tutte le aree disciplinari, ritenendo che “le competenze per l’eserci-

zio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell’ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire”

Anche nei documenti allegati al Regolamento per l’attuazione del nuovo obbligo di istruzione, vengono individuati quattro assi culturali per costruire percorsi di apprendimento trasversali orientati all’acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, coerenti con le raccomandazioni dell’Unione Europea.

Ora se è vero che nel Documento di indirizzo per la sperimentazione di Cittadinanza e Costituzione si specifica che “va evitato di delegare a questo solo insegnamento preoccupazioni e compiti di natura educativa, che invece devono coinvolgere per forza di cose tutti docenti (con il loro esempio) e tutte le discipline (con particolari curvature del loro insegnamento)” e che in più parti si evidenzia la natura trasversale e multidisciplinare di questo insegnamento, temiamo che la scelta metodologico-organizzativa alla base del progetto rischi, soprattutto nella scuola secondaria di II grado, di rendere prevalente l’aspetto nozionistico dell’insegnamento rispetto ad una modifica dei metodi e dei contesti di apprendimento, riducendo la possibilità di sperimentare effettivamente pratiche concrete di democrazia partecipata degli allievi, che pure sono molto valorizzate in tutto il Documento.

L’approccio all’educazione alla cittadinanza delle Indicazioni per il curriculum e del nuovo obbligo di istruzione ci appare invece più aperto ed efficace dal punto di vista educativo, perché responsabilizza l’intero gruppo

docente di classe (e non un solo insegnante) nella costruzione degli strumenti e dei contesti che consentono un effettivo esercizio della cittadinanza, attraverso percorsi partecipativi e pratiche didattiche che abituano operativamente al rispetto delle regole democratiche.

La sperimentazione, inoltre, dovrà sciogliere alcuni nodi problematici di non poco conto, sollevati dal CNPI che ha espresso nel Novembre scorso il suo parere positivo alla bozza di proposta sul nuovo insegnamento, condizionandolo però all'accoglimento di varie osservazioni, prima tra tutte quella fortunatamente recepita di evitare l'avvio di una nuova sperimentazione ad a.s. iniziato.

L'organo consultivo ha poi evidenziato che lo specifico monte ore (settimanale o complessivo) ridurrebbe notevolmente il tempo dedicato alle materie comprese nell'area storico-geografica o socio-economica della scuola secondaria, già decurtate nei nuovi piani orari in corso di elaborazione; inoltre appare contraddittorio affidare nella scuola primaria tale insegnamento al docente dell'area storico-geografica secondo una programmazione didattica trasversale parallelamente alla reintroduzione del maestro unico o di riferimento. Infine le nuove modalità di valutazione con i voti decimali sia del profitto che del comportamento pongono il problema di come evitare di ridurre ad un numero la valutazione di competenze complesse come quelle pratiche e sociali, di attitudini e comportamenti degli alunni, dell'interiorizzazione di valori.

Il nuovo insegnamento per il rilancio nelle scuole dei temi

della cittadinanza

Fatta questa premessa certo caratterizzata da diverse notazioni critiche, riteniamo comunque che l'introduzione di questo nuovo insegnamento, se impostata come un percorso di ricerca-azione realmente aperto, interdisciplinare e basato sulla valorizzazione e recupero delle tante buone pratiche già in atto da anni, possa essere un'occasione utile per le scuole e per le altre agenzie formative del territorio (famiglie, EELL, associazionismo) per rilanciare nel curriculum e nelle pratiche didattiche i temi della cittadinanza e dei contenuti e dello spirito della Costituzione. Tutto questo a patto che si evitino alcune semplificazioni comunicative a cui abbiamo assistito finora (come il suo collegamento strumentale al ripristino del voto in condotta o il suo ruolo anti-bullismo), che la sperimentazione mantenga un carattere aperto e senza soluzioni predefinite.

Tra gli spunti più interessanti presenti nel Documento di indirizzo per la sperimentazione, vi è sicuramente l'ampia sezione dedicata ad "Educare alla Cittadinanza in contesti multiculturali"; il porre la Costituzione come "mappa valoriale" utile alla costruzione della propria identità personale, locale, nazionale ed umana; la valorizzazione del volontariato e dell'associazionismo come strumenti di cittadinanza attiva e la promozione degli spazi di partecipazione degli studenti alla gestione della vita scolastica; l'utilizzo di metodologie didattiche attive a partire dal vissuto concreto degli studenti. La lunga serie di "Nuclei tematici e obiettivi di apprendimento relativi a Cittadinanza e Costituzione", scanditi per le scuole di ogni ordine e grado, ci sembra invece un po' troppo rigi-

da e rischia di orientare fortemente le attività delle scuole autonome che forse, almeno in questa prima fase sperimentale, potrebbero riprendere con più consapevolezza i percorsi di cittadinanza già avviati nell'ottica di metterli in rete, contribuendo così a realizzare quella "banca delle buone pratiche" che è pure uno degli obiettivi del bando di concorso per finanziare le migliori proposte di sperimentazione, annunciato dal MIUR per fine maggio. Ci auguriamo, infine, che l'attività dell'ANSAS di formazione degli insegnanti e di elaborazione dei materiali didattici che partirà a settembre preveda un attivo coinvolgimento delle Associazioni professionali della scuola, che hanno maturato in questo ambito interessanti e pluriennali esperienze.

Le tante scuole che stanno costruendo il proprio curriculum puntando al rafforzamento delle competenze chiave di cittadinanza degli alunni, avranno comunque in questa fase l'occasione per approfondire lo statuto epistemologico di questi temi e sperimentare approcci metodologici e contesti di apprendimento che valorizzino l'autonomia scolastica e diano continuità alle tante esperienze realizzate in questi anni in collaborazione con Associazioni ed Enti locali.

Legambiente Scuola e Formazione continuerà a sostenere queste esperienze attraverso le proprie campagne di cittadinanza attiva e specifici percorsi educativi che valorizzano la didattica laboratoriale e l'esperienza sul campo; l'analisi trasversale di problemi concreti e rilevanti per il territorio; la realizzazione di "azioni per l'ambiente" e attività di volontariato per sviluppare le competenze di una "cittadinanza agita"; la conoscenza della



Dinamiche di approccio al problema delle disabilità nella scuola dell'infanzia. Riflessioni e proposte di interventi

ALFONSO FASOLINO

Docente di sostegno, Gruppo Universitario Discipline Giuridiche

Premessa

Il lavoro, all'interno di una più ampia discussione sul problema della integrazione, intende offrire un contributo, dal quale partire per analizzare altri temi ed altre esigenze di integrazione in un quadro oggi apertissimo.

Si parte da una ipotesi di scuola dell'infanzia, che possiede un discreto standard di organizzazione e di strutture.

La sezione, nella quale si offre un modello di lavoro, è posta nel plesso, che ospita altre cinque sezioni. Ciò contribuisce a costruire e favorire un clima di interazione, che nel settore delle disabilità è davvero determinante.

IL plesso è munito di un ampio atrio, dove si svolge l'accoglienza dei bambini e hanno luogo momenti d'incontro con le altre sezioni per la attuazione delle diverse attività previste dalla programmazione.

L'ampio giardino che circonda la scuola permette ai bambini di poter svolgere attività psicomotorie, giochi, passeggiate ed osservazioni continue dell'ambiente naturale.

Il POF

L'identità del Circolo Didattico è espressa dal Piano dell'Offerta Formativa.

Il POF, infatti, è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale della scuola, e in quanto tale scaturisce dall'impegno e dalla serietà professionale di tutte le componenti che in essa operano.

Il Piano, dovendo contemplare i bisogni formativi del territorio con le risorse disponibili, è aperto a tutti gli ulteriori contributi provenienti dai soggetti interessati (famiglie, ASL, associazioni...) rendendo così il Circolo una scuola-servizio sensibile alle esigenze dell'utenza.

Ulteriori aspetti determinanti, inoltre, del POF sono la valutazione degli apprendimenti degli alunni, dell'insegnamento e l'autovalutazione d'istituto.

La valutazione degli alunni consiste nell'analisi dei dati raccolti attraverso attività di verifica. Essa si propone di rilevare la conformità o non tra gli obiettivi programmati e i risultati effettivamente conseguiti. A que-

sto percorso deve corrispondere una scala rigorosa, che identifichi in ogni momento la condizione raggiunta.

Tali risultati nella situazione scolastica non sono attribuibili solo al comportamento del bambino, bensì vanno illustrati analizzando anche l'intero processo insegnamento-apprendimento.

Attraverso la valutazione, in quanto atto interpretativo dei risultati dell'apprendimento, si acquisiscono i dati necessari per apportare le opportune modifiche al progetto educativo.

La verifica, nella scuola dell'infanzia, trova nell'osservazione il suo strumento privilegiato, e la capacità di osservazione deve essere oggetto di un puntuale e rinnovato processo di formazione professionale.

Tramite l'osservazione, infatti, l'insegnante impara a far emergere e riconoscere le esigenze del bambino, a mettere a punto, anche mediante continui aggiustamenti in itinere, le proposte educative soprattutto in base alla qualità delle risposte che il bambino fornisce, così da verificare

l'adeguatezza della programmazione.

La valutazione tenta di dare significato a quanto è avvenuto di positivo in ogni fase della programmazione, passando in rassegna l'analisi della situazione iniziale, gli obiettivi, i metodi e i contenuti. La valutazione, in sostanza, accompagna tutto il percorso della programmazione ponendosi come la sua "coscienza critica".

La programmazione educativa, oltre a stabilire gli obiettivi da realizzare, indica anche le modalità e le tecniche che i docenti potranno utilizzare nel momento in cui saranno chiamati a porre in essere gli obiettivi prescelti. I programmi ministeriali hanno indicato una vasta gamma d'interventi didattici lasciando un ampio margine ai docenti per la realizzazione di tutte le attività programmate nel rispetto della libertà d'insegnamento. La scelta della metodologia da utilizzare è facoltà del singolo insegnante, il quale, avendo presente gli obiettivi, pone in essere la strategia più idonea ed opportuna per i bisogni formativi dei bambini e per le loro capacità di apprendimento.

Una scuola che vive appieno la dimensione dell'autonomia, dunque, è sicuramente quella impegnata a "guardarsi dentro" e ad autovalutarsi. È quanto il Circolo deve fare, per individuare e valorizzare i propri punti forti e mirare ad una più elevata qualità.

La nostra scuola deve costantemente controllare i risultati conseguiti, per adeguare la sua azione alle reali esigenze di formazione culturale dell'allievo. L'autovalutazione è sicuramente lo strumento più idoneo per garantire tutto ciò.

La scuola dell'infanzia ha

come principale finalità l'educazione armonica ed integrale della persona. Per conseguire tale finalità il Circolo deve prevedere un percorso educativo/didattico "personalizzato" che si esplica attraverso le capacità e le abilità di cui ciascuno dispone e che vanno riconosciute ed educate; le conoscenze e i saperi intesi come contenuti attraverso cui la scuola agisce; le competenze, intese come capacità acquisite.

Il progetto educativo della scuola dell'infanzia è articolato in 5 campi d'esperienza :

IL SÉ E L'ALTRO

- Prendere coscienza di sé
- Rafforzare l'autonomia, l'autostima, l'identità
- Rispettare gli altri
- Utilizzare la creatività come "traccia di sé"

IL CORPO, IL MOVIMENTO E LA SALUTE

- Percepire lo schema corporeo e conoscerlo
- Coordinare i movimenti del corpo nello spazio
- Padroneggiare il corpo nelle attività
- Comprendere l'importanza di una buona alimentazione

LA CONOSCENZA DEL MONDO

- Individuazione delle proprietà percettive delle cose
- Promuovere atteggiamenti di rispetto per l'ambiente

I DISCORSI E LE PAROLE

- Drammatizzazione di favole
- Ascoltare, comprendere e riesprimere narrazioni lette
- Consolidamento della fiducia durante la comunicazione di favole

LINGUAGGI, CREATIVITÀ, ESPRESSIONE

- Sviluppare interesse per la musica
- Comunicare, esprimere emozioni
- Raccontare usando il linguaggio del corpo
- Esplorare le diverse possibilità offerte dalle tecnologie per comunicare ed esprimersi attraverso esse

La formazione integrale della personalità del bambino è perseguita anche attraverso l'organizzazione di laboratori, che possono essere suddivisi in tre grandi aree :

- Laboratorio relazionale/psicomotorio
- Laboratorio linguistico espressivo
- Laboratorio logico matematico e scientifico

La mia esperienza

In qualità di docente di sostegno in questo anno ho seguito una bambina affetta da sindrome di down, con disturbi del linguaggio e un impaccio motorio globale.

L'alunna ha quattro anni e frequenta il suo secondo anno di scuola dell'infanzia. È integrata in una sezione eterogenea di 25 bambini di età compresa tra i tre e i cinque anni.

Fin dall'inizio ho cercato di instaurare un buon rapporto con la bambina e dal continuo confronto con i genitori ho ricavato preziose informazioni circa la vita familiare e le sue abitudini extrascolastiche, così da poter svolgere al meglio il mio lavoro.

Per poter impostare una valida opera di sostegno e avviare un efficace intervento di recupero è necessario preliminarmente, infatti, procedere alla elaborazione di un preciso e dettagliato quadro anamnestico individuale e familiare, anche perché lo stesso rilevamento anamnestico ha già

in sé un effetto terapeutico.

Fondamentale, inoltre, è stato l'incontro con l'equipe medico-psico-pedagogica, tenutosi al centro ospedaliero, per la elaborazione della diagnosi funzionale. Ciò mi ha permesso di comprendere meglio le effettive esigenze e le reali necessità della bambina.

A tale proposito, avendo presente l'obiettivo della piena integrazione scolastica dell'alunna, ho cercato di adottare misure di supporto individualizzato per ottimizzare il programma educativo e la socializzazione.

Perciò, accanto ad attività mirate e specifiche, ho fatto seguire all'allieva la normale programmazione di sezione adattandola, laddove si rendeva necessario, alle sue capacità e alle sue potenzialità.

Un efficace intervento di sostegno, infatti, deve mirare allo sviluppo da parte delle persone con disabilità della propria personalità come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, fino al loro massimo potenziale, così da permettere di vivere effettivamente a pieno titolo in una società libera.

Il progetto educativo integrativo

Ad inizio anno scolastico, su impulso fornito dal Dirigente scolastico, è stata proposta l'attuazione di un laboratorio di sostegno per i bambini diversamente abili della scuola dell'infanzia.

Il progetto, partendo dalla consapevolezza che la corporeità e la motricità contribuiscono alla crescita ed alla maturazione complessiva dei bambini con difficoltà d'interazione e di comunicazione, ha inteso promuovere

le attività che possano migliorare la qualità della comunicazione e suscitare l'attenzione del bambino verso l'ascolto del proprio corpo, per scoprire il mondo esterno.

Obiettivi prioritari del progetto sono stati due: uno, formativo, consistente nella integrazione e nello sviluppo globale attraverso l'acquisizione ed il potenziamento di codici comunicativi verbali e non verbali, l'altro, cognitivo, avente ad oggetto lo sviluppo della consapevolezza del sé mettendosi in relazione con gli altri. Momenti principali del laboratorio sono stati la psicomotricità, mirata alla conoscenza del proprio corpo e delle sue potenzialità ed alla integrazione ed identificazione con il gruppo, inteso come una risorsa che offre modelli di riferimento e dà senso di gratificazione; la socializzazione, dove l'alunno ha potuto rendersi protagonista creativo delle proprie azioni; le attività tese a sviluppare le abilità fino e grosso-motorie.

L'intervento didattico nell'area del corpo e del movimento, in particolare, ci pone nella sfera comunicativa più congeniale al bambino in quanto lo scambio di informazioni avviene in modo diretto aggirando l'ostacolo del linguaggio verbale che nel caso dei nostri alunni è stato raggiunto in modo parziale e inadeguato.

In questo modo il bambino potrà anche strutturare strategie cognitive che saranno trasferite ad altri ambiti e campi di apprendimento.

Le attività che hanno riscontrato il maggiore interesse della mia alunna sono state quelle finalizzate al raggiungimento di

una sempre più precisa coordinazione oculo-manuale attraverso una corretta impugnatura del mezzo grafico.

Nello specifico la bambina si è mostrata particolarmente attenta ed entusiasta nello svolgimento di percorsi e ripassi.

Conclusioni

Ormai al termine dell'anno scolastico penso di aver conquistato una discreta competenza e di aver arricchito la mia personalità.

Siamo cresciuti insieme io e la mia piccola assistita, con una gran voglia di affacciarci, ciascuno per la parte di propria responsabilità, al mondo ed alle sue problematiche. Lo abbiamo fatto e continueremo a farlo all'interno di un percorso, che ha privilegiato sperimentazione e ricerca.

Sicuramente abbiamo ancora tanto da imparare. Soprattutto mi sono reso conto che l'esperienza è molto importante in una scuola dove si è responsabili della personalità dei bambini.

Lavorare con bambini svantaggiati comporta difficoltà e preoccupazioni aggiuntive che possono solo essere, però, ripagate dai gradualisti miglioramenti e dai risultati che gli alunni riescono a raggiungere alla fine dell'anno scolastico.

Sotto forma quasi di diario di bordo, come si richiede tra l'altro, anche se in forme e modi più sofisticati, nelle tecniche di valutazione dei percorsi, ho inteso rivedere le esperienze acquisite e relazionate all'intero mondo della scuola, per affrontare poi percorsi più ambiziosi di ampliamento del concetto di integrazione e offrire un contributo verso il raggiungimento della società inclusiva.



Giuseppe Bertagna, Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea.

La Scuola, Brescia 2008, pp. 256

EVELINA SCAGLIA,

Dottoranda di scienze pedagogiche, università di Bergamo

L'autonomia dimidiata e i fasti dello statalismo

La Costituzione del 1948, ma a maggior ragione la revisione del Titolo V della Costituzione varata nel 2001, prevedevano un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione molto diverso da quello che abbiamo.

Come è potuto capitare che proprio chi si è atteggiato e si atteggia a strenuo custode e indomito difensore della Costituzione l'abbia, invece, disinvoltamente sempre aggirata, quando non tradita, nel campo della scuola?

Come è potuto capitare che un sistema educativo che doveva essere basato sulla valorizzazione delle autonomie locali, da un lato, e dell'autonomia di tutte le "formazioni sociali" previste nella prima parte della Costituzione, tra cui quella fondamentale delle scuole, dall'altro lato, si ritrovi, al contrario, ancora oggi, ad essere il sistema più statalistico e centralistico del mondo e ad aver "concesso" alle scuole un'autonomia soltanto "funzionale", aggettivo fervidamente inventato dai burocrati ministeriali e dagli esperti del diritto amministrativo che li sostengono solo per negare l'"autonomia" senza aggettivi di cui parla l'art. 5 della Costituzione?

Come è potuto capitare che l'unica legge, la n. 53/03, che, peraltro timidamente, tra affermazioni e ritrattazioni, tra litoti e allusioni, ha tentato di incamminarsi nella direzione volta ad attuare il dettato del testo costituzionale sia stata decostruita e subito ricondotta alle antiche abitudini della Costituzione materiale?

Forse perché l'animo umano è conservatore per paura, ed è per questo disposto a dichiarare "progressista" perfino la conservazione del peggiore passato, quando vi si è ormai abituato?

Forse perché, per recuperare un giudizio del maggiore costituzionalista inglese dell'Ottocento, Walter Bagehot, alla "stupidità deferente" (deferential stupidity) che tutti dovrebbero maturare nei confronti di un testo costituzionale si è invece sostituita un'arrogante "ignoranza armata" che rappresenta un perfetto esempio di prevalenza degli interessi partitici e sindacali su quelli generali e costituzionali? Forse perché il testo costituzionale era semplicemente velleitario e non teneva conto delle reali forze sociali ed economiche in campo? Forse perché, in fondo, la scuola conta poco e le prediche di chi, in ogni mattinata, scrive con generosa ridondanza di golpismo costituzionale (per esempio sulla giustizia), in realtà rivendica con orgoglio il tradimento costituzionale che si è consumato e si continua a consumare sul sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione?

Il testo di Giuseppe Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea* (La Scuola,

Brescia 2008, pp. 256, euro 16,00) cerca di rispondere a questi interrogativi, tuttavia attenendosi al noto proverbio inglese che recita: “i gentiluomini parlano dei principi, la servitù delle persone”. Questo per evitare sterili polemiche con noti maître à penser del mondo pedagogico e giuridico che potrebbero addirittura apparire personali. Il testo, inoltre, cerca di rispondere a questi interrogativi tenendo presente quanto diceva Keynes, tornato da poco di moda anche presso i liberisti più incalliti: “la difficoltà non sta nelle idee nuove, ma nell’evadere dalle idee vecchie, le quali, per coloro che sono stati educati come lo è stata la maggioranza di noi, si ramificano in tutti gli angoli della mente”.

Nell’introduzione al volume, l’autore ricorda la “stagione dell’autonomia scolastica” iniziata nel 1988 e sfociata nella L. 59/97, avvertendo, tuttavia, che “un conto è parlare di autonomia come principio culturale e istituzionale generale, potremmo dire principio costituzionale, riguardante tutti gli aspetti della vita personale e associata della nostra Repubblica, un altro è riferirsi alla sola autonomia della scuola” (p. 15), e per di più secondo i gravi limiti che sono connaturati a questa espressione. Perché, infatti, si parla di “autonomia della scuola” e non di “autonomie delle scuole”? Non si tratta solo della differenza tra un singolare e un plurale. Proprio per spiegare come mai, da noi, venga spontaneo a quasi tutti parlare di “autonomia della scuola” piuttosto che di “autonomie delle scuole”, senza peraltro accorgersi delle profonde implicazioni di questa semplicissima e in apparenza innocente scelta, nel primo capitolo del testo viene presentato un excursus storico sulla nascita del sistema scolastico italiano. Viene messo in luce, in particolare, come, fin dall’Unità nazionale, la scuola sia stata concepita come “[...] la principale agenzia dello Stato sia per l’integrazione sociale, culturale e territoriale delle diverse tradizioni storiche presenti nel paese, sia della civilizzazione e del progresso della nazione”. In questo modo, sostiene Bertagna, la scuola è di fatto diventata sempre più un apparato tecnico, giuridico-amministrativo e, con il fascismo, anche esplicitamente “ideologico” dello Stato. Alla radice di questo “centralismo gerarchico decisionale”, oltre che noti motivi storici, vi è anche la concezione antropologica e politica (il “saintsimonismo”) legata alla “teoria dei due popoli”, secondo cui, per dirla in breve, al di sopra della “gente comune, malnata, immatura” si staglierebbe un’élite illuminata (che nell’ottocento doveva, inoltre anche essere laica, anticattolica e anticlericale), chiamata a guidare il popolo e a plasmarlo in maniera opportuna ed emancipatrice, secondo i propri disegni.

La riforma Gentile del 1923, in continuità con questa impostazione, esaltò la funzione selettiva ed elitista di una scuola “severa e rigorosa” per la formazione della classe dirigente del Paese. L’anno prima, con la riforma De Stefani, fu, nel frattempo, introdotto il valore legale del titolo di studio statale come *conditio sine qua non* per l’accesso alle professioni. Per trovare lavoro, come disse Einaudi, cominciava la stagione in cui serviva di più il pezzo di carta che la reale competenza a svolgerlo. I collegamenti di questa scelta con lo statalismo scolastico, del resto, furono subito evidenti. A partire dal 1928, l’opera sistematica di statalizzazione di tutti gli istituti di ogni ordine e grado riguardò anche quelle scuole tecniche e professionali frutto di iniziative sorte a livello locale e da sempre collegate al mondo del lavoro.

Il testo sottolinea come il fronte cattolico, rappresentato negli anni Venti dal Partito Popolare, avesse, invece, maturato una concezione differente del rapporto fra Stato e scuole. Il fulcro di questa concezione si basava sulla teoria e sulla pratica dell’autonomia (p. 43). Un’autonomia che non andava confusa né con l’anarchia, né con l’autarchia, perché è libertà, ma insieme responsabilità di pagare le conseguenze delle proprie scelte e di fare tutto questo non immaginando di essere atomi sociali (ottica individualistica, che scambia la libertà per autodeterminazione) ma di essere sempre inseriti, come singole persone, in una rete

relazionale. Dato che l'autonomia è ontologicamente della persona, sostenevano i cattolici, bisogna evitare il rischio di assolutizzare le istituzioni, le organizzazioni e i sistemi, compreso lo Stato, poiché esse sono sempre costruite e costituite da persone, oltre che aver senso perché al servizio delle persone. In questo senso, veniva contestata la concezione hobbesiana di Stato moderno, sfociata poi negli statalismo etici di cui la storia del novecento è stata tristemente ricca.

L'autore ricorda, a questo punto, come le idee appena menzionate dei cattolici si tradussero, in sede di Assemblea Costituente, a favore di un modello culturale e istituzionale di Stato e di scuola alternativo a quello ereditato dalla tradizione liberale e dal Ventennio fascista. Come illustrato nel capitolo terzo, infatti, uno dei principi costituzionali fondamentali della Repubblica fu riconosciuto nel "pieno sviluppo della persona umana" (presente nell'art. 3 co. 2, è reputato dall'autore il "più sorgivo e strategico dell'intero testo, oltre che come quello indispensabile per attribuire un'unità di significato agli interventi politici e tecnici affidati dalla Costituzione ai diversi organismi che andavano a costituire la nuova Repubblica", p. 68). Ad esso, si ricollegava in maniera diretta anche l'art. 5, che sanciva l'unità e l'indivisibilità della Repubblica, ma sulla base di tre criteri costitutivi coerenti con la prospettiva dell'autonomia della persona umana: il riconoscimento e la promozione delle autonomie locali (Comuni, Province, Regioni); l'adeguamento dei principi e dei metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia (delle singole persone e delle formazioni sociali entro le quali sviluppano la loro personalità); l'introduzione del più ampio decentramento amministrativo anche nelle istituzioni, negli ordinamenti e nei servizi che dipendono dallo Stato centrale proprio per ribadire il principio che lo Stato è al servizio della persona, non il contrario.

Ne conseguiva che il motore costituzionale della libertà scaturiva dall'incontro della libertà personale di ciascuno (libertà individuale) con la libertà sociale (di muoversi con e tra altri consonanti per concretizzare beni comuni), costituendo il fondamento di quello che successivamente il Titolo V del 2001 avrebbe consacrato come "principio di sussidiarietà". Alla luce di queste puntualizzazioni, è possibile affermare, secondo l'Autore, che, nel testo costituzionale, l'autonomia delle scuole sarebbe stata introdotta per aprire una strada diversa da quella intrapresa dalla "scuola-apparato dello Stato", ereditata dal fascismo. In questo senso, la Costituzione disegnava un sistema educativo nazionale di istruzione, in cui, accanto alle scuole di ogni ordine e grado istituite obbligatoriamente dallo Stato, venissero valorizzate le scuole istituite liberamente da "formazioni sociali" non statali (enti locali, enti morali, fondazioni, associazioni, privati). Nel nuovo quadro costituzionale, la scuola diventava, al contempo, una formazione sociale capace di organizzare e gestire in maniera autonoma il proprio servizio, così come di rispondere in prima persona allo Stato della qualità di questo servizio, nel rispetto del dettato costituzionale e delle norme generali sull'istruzione stabilite dalla Repubblica. Da parte sua, lo Stato era chiamato, oltre che ad istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi, anche ai seguenti compiti: a) assicurare un trattamento "equipollente", sul piano economico e giuridico, alle famiglie che scelgono di iscrivere i propri figli a scuole non statali paritarie; b) a controllare la qualità degli apprendimenti di tutti gli allievi e la funzionalità delle scuole statali e di quelle non statali paritarie; c) dettare i principi per l'istruzione artigiana e professionale di competenza delle Regioni (riconoscendo il radicamento territoriale e sociale che questo tipo di istruzione aveva sempre storicamente avuto).

Tutto questo sul piano della Costituzione formale, quella scritta e approvata. Sul fronte della Costituzione materiale, però, "capitò per varie ragioni, che i poteri ben costituiti esistenti vincessero su quello costituente e che abbiano impedito la concretizzazione non deformata e

limitata delle sue disposizioni e intenzioni” (p. 123). Tutto, infatti, nell’immediato dopoguerra, si risolse nella strategia del “ritorno al 1923”, caldeggiata sia dai liberali-azionisti sia dai socialcomunisti, “terrorizzati” dal quadro interpretativo prima illustrato. I primi, abituati “[...] fin dall’Ottocento ad uno Stato elitario e ideologicamente invasivo” (p. 124) temevano un ritorno del clericalismo. I comunisti, da parte loro, mancanti di una “teoria della scuola” (la elaboreranno solo dopo il 1955), ma ben attrezzati di una “teoria del partito per la conquista dello Stato”, avevano compreso che la conquista del potere sarebbe stata meglio realizzabile con uno Stato centralizzato che con uno fondato sulle autonomie degli enti locali e delle formazioni sociali, tra cui quella delle scuole. In questo modo, come viene illustrato nel capitolo sesto, si verificò, nella Costituzione materiale, una deformazione dei compiti della Repubblica. Non furono emanate le norme generali sull’istruzione coerenti con il nuovo disegno costituzionale, ma si andò avanti a predisporre la consueta “scuola ministeriale”, quella dei “programmi di insegnamento”, con lo Stato diretto gestore delle scuole, invece che depositario del potere di governo su di esse.

Questa politica scolastica ha considerato il modello della Costituzione materiale come l’unico possibile per trasformare la scuola-apparato ereditata dal fascismo in un servizio pubblico democratico. Non si è fuoriusciti da questo impianto nemmeno quando, davanti al fallimento del trentennio seguito al ’68 per innovare la scuola-apparato, la burocrazia ministeriale, i sindacati della scuola, giuristi e pedagogisti ‘militanti’ inventarono la cosiddetta “razionalizzazione riflessiva” dell’“autonomia funzionale” (DPR 275/99, che attuò la delega contenuta nell’art. 21 della L. 59/97). L’autonomia nelle sue molteplici dimensioni (finanziaria, organizzativa, didattica, di ricerca e di sperimentazione) avrebbe dovuto consentire, infatti, alla scuola della Repubblica, di liberarsi dalla connotazione del tradizionale “apparato”, riallacciandosi al dettato della Costituzione formale. In realtà, le vecchie logiche, per certi aspetti superate nel recto della L. 59/97, riemersero nel verso dei decreti attuativi, tanto da far sospettare che l’autonomia della scuola sia stata riconosciuta solo perché “funzionale alla realizzazione delle disposizioni comunque emanate dal superiore ministero [...] un modo astuto inventato dal ministero per riuscire laddove la complessità sistemica non gli permetteva più di riuscire ad operare con le vecchie logiche di apparato” (p. 197). Sono state sempre queste logiche, del resto, ad impedire, di fronte alla ripresa esplicita del disegno della Costituzione formale disposta dal Titolo V e dalla legge delega 53/03, lo smantellamento della “scuola-apparato”, la valorizzazione non eufemistica dell’autonomia e l’avvio di un sistema di istruzione e formazione ad impianto sussidiario invece che statalista. Esse si sono manifestate, a dire di Bertagna, “nel boicottaggio politico ed ideologico della legge delega, ma anche introducendo nei decreti attuativi alcune scelte di continuità con il passato che potevano, al contrario, essere facilmente evitate” (p. 237). Un ulteriore passo in questo senso, infine, è stato compiuto con la legge finanziaria del 2007, nella quale sono state disposte, sottolinea Bertagna, per legge ordinaria, “modificazioni importanti e sostanziali” (p. 243) dello stesso quadro costituzionale (con un ministro addirittura orgoglioso di dichiarare in parlamento che, non condividendo le disposizioni del Titolo V della Costituzione in tema di istruzione professionale, le modificava, sottraendo alle Regioni quanto il Titolo V e la legge n. 53/03 aveva loro riconosciuto, restituendo invece questa competenza allo Stato). Insomma, dallo statalismo allo statalismo, si potrebbe intitolare questo percorso di mancato riformismo strutturale nazionale.

Indirizzo unitario nella scuola italiana

RAFFAELO CORRADETTI
Preside Scuole medie - Fermo

Quando si parla di indirizzo unitario nella scuola, si intende, o meglio si deve intendere che i docenti - di ogni disciplina - siano in grado di assolvere al compito primario della scuola, di ogni scuola, cioè quello di contribuire a che gli alunni, (già a partire alla IV e V elementare) possano raggiungere l'obiettivo primario, il più importante, cioè l'*habitus rationis* che è in questo contesto, l'atteggiamento probante di chi osserva, riflette e ragiona su quanto viene detto o letto a scuola in tutte le discipline; successivamente l'alunno (dal verbo lat. "*alere*" = alimentare cioè colui che "si alimenta" alla fonte del conoscere e del sapere) deve poter conseguire sempre con l'aiuto cosciente e coscienzioso degli insegnanti e la dovuta gradualità, un altro *habitus*, quello "critico" (dal verbo greco "*crinein*" = dividere, separare il vero dal falso, il giusto dall'ingiusto il buono dal cattivo ecc.; cfr. il verbo latino - della stessa radice - *cernere* ed i suoi vari composti come discernere, concernere, secernere ecc.). In simbiosi i due *habitus* quello razionale e quello critico, costituiscono le basi di una vera autentica cultura. Ma l'indirizzo unitario nella scuola è costituito anche dalla disponibilità di ogni insegnante ad istituire una forma di autentico dialogo con gli alunni ai quali deve essere data opportunamente la facoltà di porre domande o fare in modo che conseguenzialmente vengano chiarite le cause e le ragioni dei vari fenomeni che vengono sottoposti a loro, comprese, in primis, le parole che vengono usate nei vari contesti disciplinari.

E per non rimanere nel vago e nel generico vorrei dire che ogni insegnante deve poter spiegare (dal latino "*explicare*", da "*ex*" = fuori e "*plicare*" = piegare, avvolgere, chiudere) le varie parole ricorrendo sempre all'etimo, all'etimologia e alla semantica per i notevoli vantaggi che ne

derivano (il primo dei quali è da ravvisare nel fatto che l'alunno viene introdotto nella "storia").

Indirizzo unitario equivale, tra l'altro, a fare in modo che venga istituito un autentico rapporto di fiducia tra alunni ed insegnanti che deve basarsi sulla predisposizione e disponibilità del docente a non far violenza sull'alunno, quando tende ad "imporre" certe verità invece di "esporre" con la maggiore chiarezza suffragata dalla necessaria razionalità i vari fenomeni che vengono indicati nelle parole stesse.

Altro è la "*peithò*" (parola greca indicante la "persuasione") altro è la "*impositio*". E tanto per fare un esempio un "vero" insegnante di latino non può essere giustificato quando si limita a dire (direi meglio a "bestemmiare") che una frase italiana come "al padre interessa la salute dei figli" nel latino classico veniva riferita "al padre interessa che i figli stiano bene" = "*patris interest filios valere*" oppure "*...ut filii valeant*". Ma questo è semplicemente un modi di "imporre" certi "fenomeni" indicati dalle parole o frasi: è il modo tipico dell'insegnamento basato sul principio errato, erroneo e gravido di conseguenze deteriori e negative per l'alunno dell'"*ipse dixit*" (= lo ha detto lui, il maestro e... basta!) cioè dello "psittacismo" (= pappagalismo) sempre inutile e dannoso. Questo è semplicemente quanto di più antididattico e antipedagogico di antistruttivo ed antieducativo possa esistere! E, rimanendo nell'esempio sopra citato perché, in latino, si diceva "*filios valere*" oppure "*ut filii valeant*" anziché "*valetudo filiorum*" (= la salute dei figli)? Ma è chiaro: ad un padre, un vero padre deve interessare non tanto "la salute dei figli", bensì - razionalmente parlando - che "i figli stiano bene". Sostanzialmente è la stessa cosa, ma il costrutto latino classico è dal punto di vista logico e razionale, più rispondente ad esigenze di precisione.

Ebbene cari lettori, con la sincerità che mi distingue, non certo per esternare il mio “habitus critico”, ma per evidenziare una realtà indiscutibile, io, da ragazzo, quando frequentavo il mio Ginnasio – Liceo Classico sognavo di ascoltare in classe certe spiegazioni. Oggi, per ragioni e motivi sui quali ho avuto occasione di intrattenervi in questo periodico, la scuola italiana è, per la stessa fortuna degli alunni, indubbiamente migliore, certamente più rispondente alle esigenze di una moderna formazione intellettuale ed educativa.

Ed ancora, un indirizzo unitario scolastico che risponda alle varie istanze implica il dovere di conoscere da parte di tutti gli insegnanti, le condizioni socio economiche familiari degli alunni, nonché il loro curriculum scolastico per poter rendersi conto di alcune “valenze”, positive o negative che si manifestano nel corso degli studi; inoltre ogni docente deve concedere ai familiari la “facoltà” di illustrare la personalità dei propri figli e instaurare con gli stessi un rapporto umano, anziché considerarli una via di mezzo tra “difensori d’ufficio” e “complici in attesa di giudizio”.

Ovviamente gli insegnanti debbono sentirsi tra loro, scambiandosi informazioni ed impressioni sugli alunni per poter arrivare ad un punto di conoscenza meno “informale” delle loro personalità. Ma c’è anche da tenere presente, tra l’altro, un aspetto importante del modo di concepire l’insegnamento. Si assiste ad un fenomeno “variopinto” per quanto riguarda le interrogazioni in classe. Prima di tutto occorre chiarire che l’interrogazione come tale non può e non deve trasformarsi in un “interrogatorio”: l’alunno non è un “imputato” ma un essere umano al quale si debbono e possono rivolgere domande tendenti ad acquisire elementi base di conoscenze che mettano gli insegnanti in condizione di valutare e giudicare “hoc unum gestit: ne ignorata damnetur” = “questa sola cosa desidera ardentemente (la religione cristiana): che non sia condannata se ignorata”: così scriveva il famoso apologeta e martire cristiano Tertulliano nella sua opera “Apologeticum”. Aggiungiamo poi che in classe occorre evitare l’inconcepibile abitudine, intrapresa da diversi anni a questa parte, di “preavvertire” con un certo anticipo l’alunno in merito alla sua interrogazione in classe, cioè in diretta. È, sotto diversi aspetti sbagliato e controproducente. Io ricordo che da inse-

gnante, in ogni tipo di scuola nel quale prestavo servizio, ogni giorno interrogavo tutti o quasi tutti gli alunni, non certo per infierire su di loro, ma per metterli in condizione di essere sempre preparati, certo a loro vantaggio.

Concludendo, vorrei richiamare l’attenzione dei lettori su un fatto importante, grave, già altre volte rilevato. Sino a d’oggi, ab immemorabili, nessun Ministro italiano della Pubblica Istruzione ha mai cercato di affrontare e risolvere il problema chiave, diciamo “pregiudiziale” della nostra scuola: la preparazione degli insegnanti. Ebbene da noi – fatta eccezione per gli splendidi insegnanti di scuola elementare e materna – quasi nessun professore di scuola media inferiore e superiore, (esclusi quelli che hanno avuto la fortuna di frequentare il Magistero) conosce gli elementi base della psicologia, pedagogia, della psico-pedagogia, della metodologia didattica. Per questo nel caso in cui venga ricevuto – come è stato autorevolmente richiesto da alcune personalità scolastiche – da Maria Stella Gelmini, attuale Ministro della nostra P. I. farò presente, tra l’altro, la necessità che venga finalmente affrontato e risolto il problema chiave della scuola italiana: la preparazione degli insegnanti. E scendendo nello specifico, voglio dire che gli insegnanti di ogni disciplina, devono fare in modo che gli alunni capiscano la causa dei vari fenomeni che ad essi vengono esposti e che riescano via via, sempre con l’indispensabile aiuto di chi attende all’insegnamento, ad ampliare ed approfondire la conoscenza della lingua italiana (che come ho avuto occasione di dire tante volte, è, e rimane, indiscutibilmente la “prima inter pares”). Quale metodo sia da portare in campo per arrivare a questo, già ripetuto varie volte: il ripristino – ope legis – nella scuola media inferiore dello studio del latino (la madre dell’italiano) e l’apprendimento dell’alfabeto e dei vocaboli greci, che consentano agli alunni, (già a partire dalla IV elementare) di conoscere e comprendere i significati originari e pregnanti delle parole attraverso il culto dell’etimo, dell’etimologia e della semantica. E, certo, non scopro nessuna America nel dire che gli alunni debbono e possono – sotto lo stimolo permanente degli insegnanti – consultare gli ottimi dizionari italiani di cui oggi possono fortunatamente disporre: si tratta semplicemente di buona volontà.

