

Università degli Studi del Piemonte Orientale  
“Amedeo Avogadro”

Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e Sociali.

Corso di Dottorato di Ricerca in Istituzioni pubbliche, sociali e culturali: Linguaggi,  
diritto, storia - curriculum: autonomie, servizi pubblici, diritti  
sede di Alessandria.

Ciclo XXXV  
anno 2020-2021

Titolo tesi  
*Educazione civica e formazione della cittadinanza a scuola.*  
*Che istruzione, per quale democrazia?*

Settore Scientifico Disciplinare  
della tesi  
SSD SPS/12

Dottorando  
Manuela Adduci  
Coordinatore Prof.ssa Chiara Tripodina  
Tutor  
Prof.ssa Grande Elisabetta

*Ho potuto rischiarare e scrivere sotto la luce di una particolare Stella,  
dinanzi ad onde mosse da brillanti code di Delfino.*

*In mezzo ad un giardino di mare...*

*Riempite le mie vele, sempre pronte a veleggiare,  
per gli eolici fiati di quanti non si son stancati di condividere i miei orizzonti,  
non senza sacrificio, eppure così a me dedicati.*

*I respiri di mio Marito,  
dei miei Genitori e dei miei Fratelli  
mi hanno sospinto,  
restando essi coloro che sanno dividere  
in bisacce più piccole il sacrificio,  
bensì raddoppiando la portata della vittoria.*

*Nel tale giardino pure io ho perseverato:  
per Veronica il seme,  
a Veronica Iris,  
mio incantato,  
incantevole, invincibile fiore...*



*Vostra, Manù*

## *INDICE*

### **1 UNA COSTITUZIONE PER LA SCUOLA...**

#### **I.1 Rigenerare la Scuola per rifondare una Nazione**

» Pag. 1

#### **I.2 Aspetti di confine tra comunicazione, linguaggio politico e legislazione**

» Pag. 5

##### **I.2.1 Discorso a difesa della scuola democratica**

p.8

#### **I.3 Uno Statuto costituzionale dell'istruzione**

» Pag. 13

##### **I.3.1 Come si realizza un diritto? Consigli della Corte costituzionale**

p.19

##### **I.3.2 L'istruzione: un diritto sociale di terza generazione?**

p.22

#### **I.4 Note illustri nella sinfonia Costituzione e Società: Moro per «una Costituzione rigidamente democratica ed arditamente sociale»**

» Pag. 25

### **2 ...UNA SCUOLA PER LA COSTITUZIONE**

#### **II.1 Educazione Civica E Formazione Della Cittadinanza Democratica A Scuola**

» Pag. 29

#### **II.2 Nuove dimensioni formative: educazione civica e cultura costituzionale**

» Pag. 32

#### **II.3 Insegnare il valore dei valori**

» Pag. 36

#### **II.4 La scuola allo Stato, la scuola ai cittadini**

» Pag. 40

#### **II.5 L'insegnamento di qualità per la realizzazione del best interest of child**

» Pag. 43

##### **II.5.1 La sfida del sistema educativo: perseguire l'interesse supremo del minore per creare uomini**

p.48

##### **II.5.2 The European Higher Education Area o EHEA**

p.51

<b>II.6</b> Per un'istruzione che sia diritto sociale e per la società	» Pag. 54
<b>II.7</b> Modelli comparati: the schools we need	» Pag. 59
<b>3 IMPARARE DEMOCRAZIA</b>	
<b>III.1</b> Educazione civica e processi di apprendimento	» Pag. 62
<b>III.2</b> Educare invece di Insegnare	» Pag. 65
<b>III.3</b> L'insegnamento in pratica: indagine su un processo di socializzazione normativa	» Pag. 67
III.3.1 La volpe e il riccio: meccanismi di conoscenza e di trasmissione del sapere	p.71
<b>III.4</b> «Ius in fabula»	» Pag. 75
III.5 I progetti per la Law and Literature Enterprise: Law & Literature	p.78
III.6.1 Il quadro della ricerca: obiettivi, campione e strumenti	p.83
<b>III.7</b> Educare il microcosmo “classe”, per educare la “Nazione”: Pinocchio e Cuore	» Pag. 84
III.7.1 La Fata Turchina: un cammino attraverso la bontà delle regole e le sperimentazioni sulla convivenza sociale in PINOCCHIO	p.86
III.7.2 Pinocchio chi?	p.88
III.7.3 Learning by “Cuore”: un diario per celebrare i valori della nostra società	p.112
III.7.3.1 I tuoi libri sono le tue armi, la tua classe è la tua squadra, il campo di battaglia è la terra intera, e la vittoria è la civiltà umana	p.115
<b>III.8</b> La parola agli insegnanti: “prima di essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale”	» Pag. 134

## **4 CONCLUSIONI**

» Pag. 140

Bibliografia

Sitografia

Ringraziamenti

# I

## UNA COSTITUZIONE PER LA SCUOLA...

### CAPITOLO PRIMO

*“[...] insegnate al vostro allievo ad amare tutti gli uomini, anche quelli che disprezzano i loro simili; fate in modo che non si rinchiuda in nessuna classe sociale, ma si ritrovi in tutte; dinanzi a lui parlate del genere umano con tenerezza, con pietà, ma giammai con disprezzo.*

*O uomo, non disonorare l'uomo”*

Jean Jacques Rousseau, libro Emilio o dell'educazione<sup>1</sup>

#### **I.1 Rigenerare la Scuola per rifondare una Nazione**

Nel momento in cui i padri e le madri costituenti stavano gettando le basi del nuovo sistema giuridico e sociale italiano, gli effetti della guerra e quelli relativi alla fascistizzazione del Paese avevano causato, tra le altre cose, un forte rallentamento del processo di civilizzazione delle coscienze dato, quale effetto a cascata, dalla difficile alfabetizzazione. La nuova politica, quindi, avvertì in primis il dovere di rilanciare con forza un appello per la rigenerazione morale della società. Rispetto a questo ritrovato obiettivo l'istruzione e, più in generale, l'educazione della gioventù, divennero il punto nevralgico su cui fare ruotare tutti i discorsi politici. Apparve subito limpido che una rigenerazione morale del Paese non poteva prescindere dalla rigenerazione della Scuola.

Registrato anzitutto un tasso di analfabetismo pari al 13,8% a partire dal 1941 che non diminuì neppure dieci anni più tardi, con le statistiche del 1951 quando continuava ad aggirarsi intorno al 13%, fu sotto gli occhi di tutti una situazione di complessivo deficit scolastico. Come se non bastasse si contavano, oltre ai danni morali, anche quelli materiali: nel 1945 il 40% delle aule scolastiche fu dichiarato inagibile; il numero degli insegnanti era del tutto insufficiente al bisogno e le scuole non erano organizzate in classi di apprendimento<sup>2</sup>. Si dica inoltre che la guerra e le sue conseguenze riuscirono ad apportare un ulteriore aggravio al fenomeno dell'evasione scolastica, considerato anche l'abbandono scolastico per bisogno: per essere precisi, si fa riferimento al numero di ragazzi e ragazze

---

<sup>1</sup> J. J. ROUSSEAU dall' *Emilio o dell'educazione*, Milano, Arnoldo Mondadori, del 1997, p. 299, Libro quarto.

<sup>2</sup> SOMMARIO DI STATISTICHE STORICHE DELL'ITALIA 1861-1965; sul tema dell'analfabetismo si veda inoltre, D. DEMETRIO, *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di lotte all'analfabetismo in Italia*, Rimini, Guaraldi Editore, 1977.

che restavano in famiglia per lavorare, aiutare a casa, oppure diventare “ragazzi a servizio” presso le famiglie più benestanti.

La ricostruzione non poteva limitarsi, pertanto, agli edifici e neppure al semplice ripristino del mondo scolastico prebellico. Di fatto la violenza senza eguali instillata dalla potenza fascista e mossa dai nazisti, il fanatismo razziale, la mortificazione delle libertà e dei diritti, imponevano una più ampia riflessione e un intervento complesso di tutte le forze politiche che fosse anche di tipo ideologico.

Anzitutto l'esiguo numero degli insegnanti andava maldestramente a braccetto con una generale mortificazione dei valori: per le strade dei paesini, soprattutto i più piccoli, erano davvero in pochi e i pochi rimasti, se non avvelenati dalla retorica fascista, si erano sopiti sotto di questa. In particolare, l'Associazione per la difesa della scuola nazionale (Adsn) sosteneva che l'insegnamento dovesse essere informato ai fondamentali valori di spirito critico e libertà e che per converso la scuola assumesse tra le sue funzioni quella democratica, compenetrando così l'alfabetizzazione con lo sviluppo del senso civico. Gli insegnanti dovevano formare cittadini. La direzione doveva essere quella di rifondare principi che come una linfa potessero scorrere rinnovati di spinta vitale, dal docente al discente: era la politica che doveva dirigere lo sforzo con le sue parole, con il suo esempio.

A questo proposito fu varata l'iniziativa di riqualificare gli edifici martoriati dalla guerra, avamposti del fascio. I posti della guerra e della dittatura dovevano diventare un simbolo di speranza: lì dovevano studiare le nuove generazioni con gli insegnamenti dei sopravvissuti che ora ritrovavano uno scopo.

Era l'affermazione di una coscienza democratica a partire dal corpo docente, che poteva concorrere a trasferire valori rigenerati propri di tutta un'altra storia. L'esigenza di liberare il mondo della scuola dalle scorie dannose dei totalitarismi era nei discorsi di tutte le forze politiche: da sinistra a destra si parlava di “defascitizzazione della scuola”<sup>3</sup>.

I primi provvedimenti concreti per recuperare il terreno perso furono quelli avviati nel dicembre del 1947: furono recuperate trentamila aule e furono assunti ben trentacinquemila insegnanti<sup>4</sup>. Si istituì un vero e proprio manifesto, che poi fu programma statale, di lotta all'analfabetismo da esponenti illustri ed eterogenei - Nitti, Cassiani, Lorenzetto- il quale mirava allo sviluppo di un'istruzione c.d. popolare.

---

<sup>3</sup> Per un quadro d'insieme circa la trattazione in punto defascitizzazione scolastica L. AMBROSOLI, *La scuola dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982; D. RAGAZZINI, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Mondadori Education, 1990.

<sup>4</sup> Si tratta del decreto legislativo n. 1599 del 17 dicembre 1947 che raddoppiò i preventivi di spesa pubblica destinati alla scuola.

Il 26 ottobre 1945, fece la sua apparizione il primo articolo giornalistico dedicato alla materia: il giornale era Libertà e l'articolo trovò il suo spazio in prima pagina:

“Si sono riaperte o stanno per riaprirsi le scuole per il primo anno di pace, dopo sei anni di guerra. Moltissime scuole, tuttavia, non si sono potute riaprire; e la guerra continuerà così a influire in modo esiziale sull'efficienza della scuola, sia per la rovina dei suoi edifici, sia per la dispersione delle popolazioni e dei maestri, sia per il diverso uso cui gli edifici scolastici sono stati in gran parte adibiti; sia, infine, e soprattutto per la frattura operata dalla guerra nel corso normale delle generazioni scolastiche, a

colmare e a sanare la qual frattura occorrerà più tempo di quello che esigerà la ricostruzione degli edifici distrutti”<sup>5</sup>.

Nell'imminenza delle elezioni dell'Assemblea che doveva scrivere la Costituzione, le forze in campo intellettuali maggiormente di sinistra formularono sin da subito la fondamentale idea di una scuola come “funzione statale d'interesse nazionale” esprimendo in realtà ben presto la medesima convinzione condivisa dai liberali che presero a parlare di “discussione degli articoli intorno alla scuola”. Esponenti di spicco dell'epoca – Calamandrei su tutti, ma anche Moro, Montale, Croce e altri ancora, fortunatamente troppi da contare- imposero l'istruzione tra i cruciali argomenti di discussione facendo della trattazione in punto educazione il fulcro di tutto il resto. Tutti i principi espressi si videro raccolti nel celebre manifesto: “*Per la difesa e lo sviluppo della scuola nazionale*” con il preciso scopo di “garantire l'elevazione del popolo” (I sottocommissione costituente dalle parole di Marchesi circa la connessione tra Stato ed istruzione)<sup>6</sup>.

A partire da queste affermazioni si definì la materia scolastica: l'organizzazione dell'universo scolastico si doveva fondare sui diritti naturali della persona umana, una teoria personalista dunque che affermava l'importanza dell'individuo e della sua formazione come essere in movimento nella società; in questa idea convergeva la riaffermazione della preminenza educativa della famiglia, costruendosi il necessario parallelismo che vede nella famiglia, così come nella scuola, le prime forme associative delle persone, giudicate dunque meritevoli di protezione<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> ACI, *La scuola del popolo italiano deve essere cristiana*, in rivista «Libertà», 26 ottobre 1945, p.1.

<sup>6</sup> F. OBINU, *Il problema della scuola tra Costituente e Piano decennale (1945-1957)*, in *Archivio Università degli Studi di Cagliari*, [www.unica.it](http://www.unica.it).

<sup>7</sup> Cfr. G. GONNELLA, *La DC per la nuova Costituzione*, in *Atti e documenti della Democrazia Cristiana. 1943-1967*, A. DAMILANO (a cura di), Roma, Edizioni Cinque Lune, 1968, vol.1.



Le parole che si vedevano più spesso pronunciate all'epoca erano di questo genere:

“Senza scuola si spezza il necessario legame tra famiglia e società e la gioventù perde e disperde sulla strada il seme dell'onestà e di bontà che vi aveva depresso l'educazione materna<sup>8</sup>”.

La disciplina che fonda tutto il dettato Costituzionale in materia scolastica nasce da un dibattito animato in Assemblea costituente e in particolare dal lavoro redazionale della Commissione dei 75, che fu suddivisa in tre Sottocommissioni. Ogni politico dell'epoca, si può dire, diede contributi di straordinario spessore.

Si può immaginare che le diverse forze politiche, estratte da sinistra e destra indifferentemente, sugli argomenti della Costituzione avessero avuto difficoltà nell'accordarsi. In realtà, ben presto sulla scuola si trovarono ad aderire ad un'idea di istruzione che agisse con una fondamentale funzione di interesse pubblico, non centrata su un modello “pedagogico di Stato”<sup>9</sup>, ma, piuttosto, proponendo un sistema organizzativo che agevolasse le masse popolari rendendole sempre più vicine ai livelli più alti di istruzione. Dai contributi emerge sì la distanza ideologica tra le impostazioni di destra, sinistra e centro, distanza superata però laddove tutti furono concordi nell'affermare che “l'istruzione è un bene sociale”<sup>10</sup>. Il compromesso tra le parti in causa fu sin da subito l'apertura verso il superamento anzitutto della dicotomia tra scuola popolare e scuola d'élite. Ogni indirizzo doveva costituire un percorso mirato rispettivamente per l'Accademia con i licei e le scuole magistrali, ma con pari dignità rispetto agli Istituti tecnici e alle scuole di formazione al lavoro: ognuno secondo la sua inclinazione, doveva avere la sua più alta possibilità di diventare la “migliore versione di sé”. Si ammetteva dunque l'importanza di tutti i mestieri, pertanto concedendo a ogni personalità ed estrazione sociale di avere un proprio percorso riconosciuto e tutelato dal Padre-Stato attraverso le cure amorevoli della Madre-Scuola. La scuola media poi doveva proporre, secondo molti, un modello di “scuola per tutti”, costituendo un luogo anche idealmente idoneo a dotare tutti i cittadini di un primo arricchimento culturale che fosse comune. Si ripensava alla struttura dell'intero mondo scolastico agendo sulla base del convincimento secondo cui tutti gli anni di studio dovessero essere dapprima caratterizzati da uniformità circa esigenze psicologiche, pedagogiche, sociali; per aprire ad un secondo momento istruttivo che invece, tramite la differenziazione degli indirizzi, non costituisse un cammino di divisione tra nobili e plebe, ma che potesse essere approdo specifico al

---

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Dalle parole di Moro, cfr. A.G. RICCI, *Il compromesso costituente. 2 giugno 1946-18 aprile 1948: le radici del consociativismo*, Foggia, Bastogi Editrice Italiana, 1999.

<sup>10</sup> Tutte le relazioni sono reperibili nella Sez. appendici generali della raccolta F. CALZARETTI (a cura di), *La nascita della costituzione*, sitografia <http://nascitacostituzione.it>, dove si possono trovare tramite i link i dibattiti originali e le discussioni scritte e raccolte su ogni articolo. Di seguito evitando un appesantimento testuale in nota, si darà per scontato il riferimento citando le frasi direttamente estrapolate da tali dibattiti tra virgolette.

proprio posto nella società. Il bene dell'alunno dunque che può scegliere, seguire e riuscire nei propri personalissimi intenti e che trova posto in una società che trae beneficio dalla sua riuscita.

Per concludere è giusto dire che tutti in Assemblea insistettero perché la Carta della nuova Nazione riconoscesse anzitutto proprio all'istruzione il compito di costruire il cittadino democratico, arrivando a formulazioni normative morbide e condivise.

Su questi esiti, però, pesava la difficoltà pratica di trovare una copertura finanziaria adeguata a realizzare tutte le finalità ideologiche ed educative, dal momento che lo Stato doveva anzitutto sostenere gli altri costi che riguardavano la ricostruzione materiale degli edifici scolastici.

Pertanto, a cinque anni dalla conclusione della guerra, restavano sul piatto ancora irrisolti vari problemi in argomento scuola, primo fra tutti l'accesso a chi non aveva mezzi economici sufficienti per accedervi: il governo di allora però non si arrese e provò a porre rimedio a queste carenze tra il 1953 e il 1954 con vari provvedimenti per il finanziamento dell'edilizia scolastica e soprattutto per l'incremento delle borse di studio.

In buona sostanza quello che è giusto rilevare è l'impegno dei Costituenti che allora posero le basi su cui erigere il principio per cui "l'istruzione è certamente fra le precipue funzioni dello Stato"<sup>11</sup>.

## **I.2 Aspetti di confine tra comunicazione, linguaggio politico e legislazione**

Il linguaggio Costituente ha come suo intento apicale quello di essere valido strumento di comunicazione. Il linguaggio della Costituzione proprio in senso di terminologia utilizzata, di quantità e qualità delle parole, è di fatto idoneo a veicolare quei contenuti di spirito propri dell'epoca essendo peraltro, ancora oggi, adeguato strumento di comunicazione della sostanza del dettato costituzionale che si esprime soprattutto per principi.

In seno all'Assemblea costituente il punto centrale fu, intanto, comunicare esplicitamente i contenuti al nuovo popolo democratico. La nostra Costituzione è molto chiara e snella, dato questo che si contrappone invece alla legislazione ordinaria, che è andata nel corso dei decenni oscurandosi, ispessita da strati normativi di difficile decodificazione<sup>12</sup>. L'oscurità delle leggi, la complessità del linguaggio è "dettatura oscura che nasce o da troppa loquacità o da brevità soverchia"<sup>13</sup>; lo sapevano bene i Costituenti che di fatto produssero un testo di limpidezza esemplare, scritto con una voluta

---

<sup>11</sup> Dalle parole di Togliatti, *ibidem* come sopra.

<sup>12</sup> Già Beccaria si lamentava dell'oscurità delle leggi sapendo bene che è "un male che trascina seco necessariamente l'interpretazione; e lo sarà grandissimo, se le leggi siano scritte in una lingua straniera al popolo, che lo ponga nella dipendenza di alcuni pochi", così C. BECCARIA, *Dei delitti e delle pene*, sull'oscurità delle leggi, Milano, La Feltrinelli, cap. V, p.42.

<sup>13</sup> Cfr. dal pensiero filosofico di F. BACONE ripreso in occasione del convegno del 16 giugno 2008, in rivista con il titolo *Il linguaggio della Costituzione*, in *Convegni e seminari n. 18*, <https://www.senato.it>.

semplicità con l'obiettivo di rendere la Costituzione comprensibile ad ogni cittadino, affinché anche il più umile, avesse coscienza dei propri diritti e dei propri doveri. Il cittadino non doveva, leggendo il Testo, avere la percezione del campagnolo di fronte ad un palazzo maestoso con il suo guardiano intransigente a sbarrare la porta<sup>14</sup>. Al contrario, in tutta la prima parte e la seconda della Costituzione, ove abitano i principi fondamentali e i diritti dei cittadini, le frasi sono brevi e il linguaggio è chiarissimo: soggetto, verbo, complemento oggetto. Undici articoli cominciano con la Repubblica, altrettanti in numero con l'assunto *tutti o nessuno*, fa eccezione con una sola incidentale, l'art. 3 Cost. L'intero Testo conta 1.357 vocaboli: 1.002 di questi appartengono al vocabolario base italiano; la lunghezza media di ogni frase è inferiore a 20 parole. Il risultato è quello della massima trasparenza<sup>15</sup>. Lode al merito alla semplicità, ma anche alla capacità di scrivere un testo tanto chiaro in un contesto così tumultuoso.

Come ampiamente riferito nel paragrafo precedente, quasi il 60% degli adulti di quegli anni, a conti fatti, era senza la licenza elementare; molto più della metà di questi si dichiarava del tutto analfabeta. Più del 60% della popolazione parlava solo in dialetto<sup>16</sup>. Anche se questi precisi numeri sono diventati noti qualche anno dopo il lavoro costituente, si può capire come Madri e Padri costituenti fossero profondamente radicati nella vita sociale del Paese e come questa sensibilità già da sola, fosse la prima fonte del loro agire in senso linguistico.

I Costituenti avevano in mente formule incisive con cui riuscire a parlare al popolo, ed ecco il nostro interesse: vollero parlare al popolo non scrivere. Certamente il carattere fermo della scrittura si prestava poi allo scopo di definizione cui la Costituzione era chiamata, ma la comunicazione doveva essere come quella che scorre tra persone durante una lunga e profonda conversazione su come doveva vivere il nuovo Stato democratico. In punto Scuola e formazione è interessante la disamina del linguaggio proprio per questo intento. Essi volevano insegnare, tramite il veicolo di un linguaggio trasparente e mai dogmatico, come essere cittadini, il loro esempio per essere democratici partiva dal linguaggio e così speravano di insegnare cos'era una democrazia.

Per il pregevole risultato ottenuto, oltre al dato della particolare suscettibilità rispetto alla vita del Paese, ha certamente pesato la qualità umana dei Costituenti: il training nella resistenza al fascismo e poi la stessa lunga resistenza furono capaci di raccogliere le esigenze di una nuova forma democratica. Tutto questo percorso circa il linguaggio Costituente ci fornisce un parallelismo con

---

<sup>14</sup> Immagine da F. KAFKA in *Davanti alla legge*, "Vor dem Gesetz" parabola contenuta nel romanzo *Il Processo* (*Der Prozess*).

<sup>15</sup> Per la trattazione sul linguaggio qualitativamente e quantitativamente speso dai Costituenti si vd. T. DE MAURO, uno dei più autorevoli linguisti italiani anche Ministro dell'istruzione, in particolare in *Introduzione alla Costituzione*, Torino, UTET, 2000.

<sup>16</sup> Fotografia statistica della situazione all'altezza degli anni immediatamente successivi alla Guerra, dati ISTAT 1951.

l’istruzione del cittadino oggi tra i banchi di scuola: il ragazzo a cui non è dato vedere direttamente il Testo costituzionale – è infatti triste notare che si riferisce spesso di Costituzione tramite manuali che parlano di essa- sentirà di una Costituzione lunga, non potendo apprezzare delle finzze giuridiche ivi contenute poiché non analizzerà la bontà di questo o di quell’aggettivo. Sente dire che la Costituzione è lunga rigida e ottriata e immagina “che pizza questa Costituzione”<sup>17</sup>. Sarebbe utile invece rispettare il desiderio dei Costituenti che volevano e immaginavano che ci fosse, con il Testo, un dialogo in cui capire il perché di quel vocabolario di base: un vocabolario di massima trasparenza che riferisce di “io vado” e non “io mi reco”, in cui si dice “compito” in luogo di “ufficio”<sup>18</sup>. Insegnamento per i Costituenti era parlare secondo un uso delle parole di più larga comprensibilità, poiché la Costituzione in questo modo si sarebbe avvertita più vicina e ognuno avrebbe potuto pensare “sta parlando con me”<sup>19</sup>. Italo Calvino diceva che c’è un tradizionale terrore semantico, terrore per le espressioni in cui bottiglia si dice bottiglia e non “contenitore di plastica di liquido acqueo” o “contenitore vitreo di sostanza vinosa” per indicare il fiasco di vino. Allora i Costituenti vinsero questo terrore ammettendo, anzi ricercando, il vocabolario di base già adoperato nelle scuole elementari. Questo è di per sé qualcosa di eccezionale, qualcosa che i ragazzi a scuola dovrebbero sapere, poiché è già democrazia.

Occorre poi tener presente che la tradizione scolastica fino al 1979 recitava tra i principi quello secondo cui una cosa seria non può essere semplice e chiara. La scrittura doveva essere invece strutturata e complessa. I Costituenti rifiutarono d’istinto questa valutazione proprio perché anzitutto ripensarono alla scuola come ambiente di democrazia, accessibile a tutti e per tutti: da qui la scelta di scrivere frasi esemplarmente brevi, erano specialisti nella “scrittura controllata”, dove l’ideale è scrivere periodi di massimo 25 parole. Ottennero un grado altissimo di leggibilità<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Espressione colorita tra quelle usate durante un ciclo di convegni sul linguaggio della Costituzione a Palazzo della Minerva, 16 giugno 2008, ciclo convegni e seminari dal Senato della Repubblica.

<sup>18</sup> Per queste riflessioni Ibidem dal ciclo convegni e seminari dal Senato della Repubblica.

<sup>19</sup> Digressione ispirata alle parole di T. DE MAURO, *ibidem*.

<sup>20</sup> Per tutta la disamina sin qui condotta e la trattazione del paragrafo presente e successivo si veda C. BERGONZIN, *LA Costituzione: un testo da bambini!* in *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, ed. Franco Angeli, 3a edizione, nuova edizione 2023. L’autrice, a p.17, così si esprime: “La Costituzione italiana, soprattutto nella sua prima parte, è semplice: questo è il primo dato da tenere presente per parlarne nelle scuole. Come emerge anche da autorevoli analisi linguistiche (De Mauro), si tratta di un testo che ancora oggi risulta, oltre che elegante, chiaro, scorrevole, perfettamente comprensibile. La ragione, prima di tutto storica (e di buon senso), è espressa nei commi 2 e 4 della XVIII disposizione transitoria: XVIII disp. trans., co. 2 «Il testo della Costituzione è depositato nella sala comunale di ciascun Comune della Repubblica per rimanervi esposto, durante tutto l’anno 1948, affinché ogni cittadino possa prenderne cognizione». Co. 4 «La Costituzione dovrà essere fedelmente osservata come Legge fondamentale da tutti i cittadini e dagli organi dello Stato». L’obiettivo era, quindi, che tutti avessero la possibilità di leggere (e comprendere) la Costituzione, presupposto essenziale per la sua osservanza; e a questo fine i Costituenti hanno lavorato in modo che i termini utilizzati, la costruzione delle frasi, la struttura siano perfettamente comprensibili, oggi, anche dagli alunni delle 4e elementari. [...] per parlare di Costituzione, insomma, non è necessario essere dei costituzionalisti”.

C'era poi una comune coscienza di star facendo qualcosa destinato a durare, le parole dovevano essere radicate talmente da ottenere una prospettiva di durata nel tempo, l'obiettivo era di dare qualcosa che non fosse legato a un dato momento o a un determinato equilibrio. Era l'anima stessa della democrazia che doveva essere espressa, perché la democrazia non poteva che essere quella, tale da restare. Dunque, ci sarebbe bisogno, anche con i giovani, di portare a parte di quello sforzo, per poter considerarne la validità e l'attualità, inserendolo, quando verrà riferito, cronostoricamente in una fase nella quale era per altro più facile dividersi che convergere. La durata della Costituzione si lega quindi anche al registro linguistico: l'autorevolezza e l'autorità del Testo riposano nella capacità di attraversare le stagioni della storia.

Chi conosce la Costituzione profondamente potrà riferire della sua intrinseca flessibilità: gli articoli della nostra Carta somigliano alle intestazioni dei libri<sup>21</sup> da riempire attraverso i materiali che via via la storia e l'evoluzione suggeriscono, senza necessità di alcuna ipertrofia giuridica. La conoscenza profonda e l'amore per la Carta passano anche attraverso questa presa di coscienza: con le sue parole la Costituzione orienta il cammino di un popolo, della società, senza costringere a un cappio, obiettivo raggiunto grazie all'elasticità dello stesso linguaggio. Il linguaggio della Costituzione è un linguaggio a maglie larghe con una grana che consente di plasmarlo e di adattarlo.

Restiamo però lontani da una diffusione sistematica della lettura della Costituzione nelle nostre scuole. I manuali di educazione civica prevalgono essi stessi sulla buona diretta lettura del Testo e sull'apprendimento delle intenzioni così socialmente democratiche dei Costituenti.

### **I.2.1 Discorso a difesa della scuola democratica<sup>22</sup>**

I Costituenti ebbero molta cura nella scelta delle parole, non solo in punto comprensibilità, ma anche propriamente di terminologia. I termini erano scelti sulla base della capacità di conservare un certo grado di astrazione che a sua volta potesse consentire la durata, la sopravvivenza e il dinamismo del Testo. Calamandrei cita a proposito Dante:

“Noi dobbiamo fare come quei che van di notte, / che porta il lume dietro e sé ne giova, / ma dopo sé fa le persone dotte”<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Cfr. S. ROMANO, discorso *Le prime Carte Costituzionali*, letto il 03 novembre 1906, inaugurazione anno scolastico 1906-1907, in Estrazione *Annuario Università di Modena*. Annuario Della Regia Università Di Modena, Bergoglio Libri d'Epoca, EUM Edizioni università di Macerata, Rivalba, 2012.

<sup>22</sup> Tutto il sottoparagrafo esiste e prende spunto dal Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950.

<sup>23</sup> Citazione originale ripresa da D. ALIGHIERI, *Divina Commedia*, Purgatorio canto XXII, 67-69, Milano, ed. La Biblioteca, 2005.

Quando si trattò di discutere intorno agli articoli che parlavano di istruzione scuola, arte e scienza, molti tra i presenti si concentrarono su alcune parole che ritennero il perno su cui fare ruotare tutti gli assunti che, a ben vedere, sono intimamente connessi fra loro, a costruire un vero e proprio statuto costituzionale sull'istruzione.

Anzitutto circa la parola "sociale":

Dice Laura Bianchini

"L'educazione è opera necessariamente sociale, non solitaria"<sup>24</sup>.

La deputata esprime, tra le prime voci, alla platea la necessità di affermare l'ambiente scolastico come quello in cui alberghi la fecondità spirituale dell'uomo nella società. Un diritto fondamentale della persona umana, dunque, di essere educata, un diritto che diventa da personalissimo a utilità per la società. Proseguendo ella introduce un altro termine su cui ruoterà l'intera formulazione:

"[...] quando diciamo che la Costituzione deve sancire il diritto di educare insieme con quello di essere educato, non sosteniamo che questo diritto sia despotico o anarchico. [...] si accetta formalmente il principio di libertà di scuola. Con la volontà di non fissare nessuna norma [...] e questo con la tacita ma evidente speranza di aver un più facile gioco nella legislazione futura".

Un principio di generale libertà di e nell'istruzione stessa, che segue quindi il linguaggio utilizzato che si presta, duttile nelle sue forme, alle conformità future in argomento.

La deputata prosegue dicendo che ci si avvia e si vuole avviare il popolo di cittadini a diverse forme più ampie di democrazia: forme associative concrete. La scuola è l'espressione elementare di questa visione. L'istruzione così ripensata accetta il pluralismo ed ha una profonda funzione sociale.

L'espressione utilizzata in chiusura dalla Bianchini è evocativa:

"Vogliamo tutti il bene della scuola, [...] il bene dei nostri figlioli, il bene delle generazioni che crescono. [...] prego gli onorevoli colleghi di accogliere l'invito alla serenità nella discussione del problema della scuola, per incontrarci in cordialità di comprensione, per giungere alla affermazione dei diritti della persona, delle società intermedie umane e dei diritti riconosciuti, e difesi e quindi affermati dallo Stato"

---

<sup>24</sup> In Assemblea qui la Bianchini esordisce citando Papa Pio XI cercando dalle sue parole, di porre l'attenzione sul cruciale interesse sociale dell'argomento, relazioni Sez. appendici generali della raccolta F. CALZARETTI (a cura di), *La nascita della costituzione*, sitografia <http://nascitacostituzione.it>.

Ecco l'importanza della trasparenza, della concordia, della flessibilità, valori enunciati che vanno di pari passo con il linguaggio utilizzato. Si stava fondando, tramite la scelta delle parole e dell'atteggiamento, un Testo che ha tra le prime sue doti quelle della flessibilità e del pluralismo. Dal complesso delle discussioni emerge l'etica del compromesso. Il senso del compromesso costituzionale non presenta una soluzione che si può definire al ribasso, ma si tratta della ricerca della soluzione migliore per tutti, di un testo pluralistico già nella genesi. Il Testo così è già intrinsecamente democratico. A riprendere l'importanza dei termini trattati sino ad ora intervengono le parole di Aldo Moro:

“Dire umanità vale quanto dire libertà; dire educazione, che forma l'uomo, vale quanto dire libertà, senza l'uomo non esiste. [...] accetto l'idea di un confluire di diverse correnti e di diversi sistemi verso la persona umana, che trova così un ambiente sociale nel quale essa possa scegliere il suo orientamento educativo. [...] il trovarsi in altri, il completarsi in altri in quella tipica comunione di spiriti è una forma speciale e -quindi la scuola- [...] resta una forma elementare ed essenziale di solidarietà umana”<sup>25</sup>

Abbiamo discorso di termini quali libertà e utilità sociale, di pluralismo, riferendo su tematiche care alle voci di molti Costituenti. Tra i presenti Longhena riferirà di una “opera di insegnamento che appare come un'opera di estrema delicatezza”, parlò di una scuola che sa plasmare l'anima del cittadino e dell'uomo ancor prima.

A tal proposito un ulteriore punto di concordia emerge da quanti erano partecipi al dibattito: l'Assemblea costituente ha ritenuto sin da subito, e da qui l'importanza del linguaggio, di doversi occupare della prima diffusione del nuovo Testo<sup>26</sup> “affinché ogni cittadino possa prenderne cognizione”. Era quindi forte la consapevolezza anzitutto del valore pedagogico-educativo della Costituzione. L'analfabetismo aveva, nell'ordine delle idee dei 75, un deficit duplice, certamente anche potendosi definire analfabetismo costituzionale.

I Costituenti allora presenti, in più di un caso, ancor prima di essere politici erano maestri: tra tutti spicca la voce di Della Seta, che sempre sulla funzione dell'istruzione dice:

“L'insegnamento non è semplicemente una carriera, ma una vera cura di anime, [...] la nostra oggi deve essere opera di ricostruzione morale, il primo compito di questa ricostruzione dopo la

---

<sup>25</sup> Dalla seduta del 22 aprile 1947 - *La nascita della Costituzione* - Articolo 33, in <https://www.nascitacostituzione.it>.

<sup>26</sup> La Carta costituzionale restò depositata nella sala comunale di ciascun Comune della repubblica, così esposta durante tutto l'anno 1948.

famiglia, spetta alla scuola. La scuola, la vera pietra angolare, basilare, del grande edificio: la scuola che il popolo deve apprendere ad amare ed a tutelare come il vero tempio civile della Nazione”

Le parole utilizzate testimoniano la inequivoca volontà di una ricercata rigenerazione dopo gli imbastardimenti fascisti, in seno alla morale, alla coscienza civica, passando attraverso una ricostruzione della scuola.

Emerge l'idea dello Stato educatore: lo stato democratico deve essere facilmente letto nella Costituzione, poiché non si deve trattare di una struttura verso cui i cittadini devono trovarsi in un rapporto di diffidenza. Educare alla libertà e insieme al civismo significa assumere che lo Stato in regime democratico è la nazione che governa se stessa: non più lo Stato scempiato dal fascio, uno Stato invece promotore del benessere sociale. Questo nuovo sentimento doveva trasparire dal testo così come fu espresso dalla viva voce dei Costituenti.

È l'idea di una scuola che non esercita un pubblico servizio, ma che ha piuttosto una pubblica funzione.

Il grande pregio, e si vuole sottolinearlo, di queste discussioni fu che venivano come succitato da uomini non di politica, ma di scuola:

così l'onorevole Alcide Malagugini ebbe a dire:

“Non disturberò, ma parlerò da uomo di scuola, che nella scuola ha sempre profondamente creduto, che la scuola non ha mai considerato un mestiere, che alla scuola ha dato, il meglio del suo intelletto e del suo cuore; e che, se gli fosse dato di rinascere, tornerebbe a fare il professore”

La scuola doveva, tramite le parole, meritare la fiducia di tutti i cittadini, potendosi fra l'altro meglio conformare agli orientamenti spirituali e morali di ognuno. Essa doveva esprimere senza falsificazione la volontà più profonda di un popolo e doveva essere meritevole di fiducia da parte delle famiglie, diventando essa stessa, la famiglia del fanciullo nel mondo. Questo concetto di adattamento ai diversi animi è più volte connesso certamente alla libertà intrinseca, ma anche al concetto di sviluppo della personalità: i programmi e i corsi, viene detto, devono coltivare con amore le attitudini naturali dei figliuoli. Si costruiva un ambiente in cui la coscienza individuale potesse concorrere alla coscienza pulsante del popolo italiano nella sua somma.

L'onorevole Macrelli così riferisce sul punto:

“[...] è la realtà che prende alla gola tutti quanti e tutti ci dobbiamo persuadere di una cosa, uomini di tutte le fedi e di tutti i partiti: è nella scuola che si forma l'anima della Nazione ed è attraverso la scuola che noi dovremo dare veramente un nuovo volto, una nuova anima all'Italia”



Dopo il disastro morale del fascismo e dei totalitarismi che avevano piegato al malessere della Guerra Mondiale, il centro della discussione fu il problema educativo: rieducare un Paese.

Si diceva che i maestri dell'educazione dovevano anzitutto occuparsi di portare i ragazzi alla conquista del proprio carattere, della propria autonomia. Si trattò a un certo punto di un problema pure pratico: come rialzare il carattere degli italiani? Come cioè si poteva, senza plasmare le personalità dei bambini, educarli alla cittadinanza e all'importanza della socialità?

Calosso pensando a questa fetta di problema della scuola espose come di seguito:

“[...]in una scuola italiana all'estero una insegnante, scontenta che i suoi ragazzi fossero troppo eccitabili, ebbe un'idea. Lesse e dettò loro per tre volte i versi di Dante su Farinata: «... non mutò aspetto, né mosse collo, né piegò su costa». Spiegò loro che questo tipo di uomo dantesco è il tipo dell'uomo italiano, che dimostra la sua vitalità nella forza contenuta e nella calma senza gesti, evidentemente questo era il contrario di quello che insegnava il duce. Spiegò che l'eccitazione non è da forti, trovandosi in un ambiente straniero, dove non era piacevole avere ragazzi eccitabili, questa insegnante parlò dunque di Farinata come dell'esempio da imitare. Naturalmente l'insegnante era antifascista, e fece capire come nel tipo dell'italiano diverso da Farinata c'era un po' del duce. Poi ogni sabato nominava il Farinata della classe, il più forte, il più energico, il più calmo, e gli dava in regalo una torta di farinata. Un'idea semplice, come vedete”.

L'onorevole, con le sue parole, volle fornire uno spunto di realtà educativa: è l'esempio che muove gli uomini in questa o in quella direzione. Oltre a questo è fondamentale dare nota del fatto che i buoni costumi, su cui rifondare l'Italia, dovevano partire dall'esclusione delle vecchie orribili abitudini fagocitate col fascismo. Si volevano fornire nuovi modelli virtuosi per esclusione. Come a dire: quanto c'è stato di cattivo ora va abbandonato, per agire di converso<sup>27</sup>.

Era impossibile inserire questo virtuosissimo esempio nella Costituzione come è ovvio, ma Calosso proseguì dando un'idea:

“Consiglio al Ministro dell'istruzione, se trova una maestra di questo genere, di farla ispettrice e, - perché no? - di lasciarle il posto di Ministro dell'Istruzione, perché la donna che ha inventato questa piccola cosa è un genio nel campo educativo”.

---

<sup>27</sup> Cfr. sul punto C. BERGONZINI, *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, cit. L'autrice parlando del contesto storico di nascita della Costituzione usa l'espressione riassuntiva “mai più”: il terreno fertile alla proficua discussione dei Costituenti, che si ebbe intorno alla nascita della Carta Costituzionale, secondo questa ipotesi è stato generato dal comune sentimento di ribrezzo al Fascismo. L'antifascismo che la Bergonzini chiama "anti-dittatura"(cfr. pp. 23-24) è stato di fatto il sostrato culturale comune che ha consentito il superamento delle ideologie dei singoli.

Qui ci è fornito un altro dato su come i Costituenti immaginavano di fare politica: anzitutto chi parlava di istruzione e veniva ascoltato era spesso una persona inserita direttamente nelle maglie di quel sistema; inoltre l'Onorevole con quanto succitato suggeriva che chi doveva occuparsi di una specifica materia, avrebbe dovuto preferibilmente essere quanto meno un "genio" proprio su quel dato specifico argomento. Una politica di gente vera che ha fatto quel mestiere e che diciamo pure, lo sa fare!

Spesso riprendendo le parti delle discussioni tra i Costituenti si sente parlare di "calma senza debolezza" ricalcando un'affermazione che è così profonda e così poetica nella sua convinzione e nel suo spirito che è bastevole questo assunto stesso a formare il sentimento democratico. Il concetto di calma come virtù dei forti si inserisce perfettamente nella coscienza di quanti si apprestano alla lettura e ancor più all'insegnamento della Costituzione. Condividere il linguaggio della costituzione è il primo passo di condivisione delle idee, immaginando che la lettura delle parole e l'ascolto delle voci di quanti si sono spesi sopra il Testo, possa avere l'effetto di diffondere esso stesso i contenuti fondamentali con un auspicabile esito di risonanza fuori dalle aule e quindi nella vita sociale.

A quell'epoca, si deve tenere a mente, si agiva sopra costumi che dovevano tramontare. Si doveva agire secondo Moro, nel linguaggio degli artt. sulla scuola, tenendo presente l'importanza e la quotidianità della tematica educativa:

"Non posso trascurare di rilevare la umanità del tema che oggi ci occupa. La scuola è cosa nostra. [...] quando si parla di scuola, si parla di cose semplici e buone, di cose pure. Bisognerebbe saper trovare per esse parole veramente umane [...] la scuola nella quale riponiamo veramente ogni nostra speranza"<sup>28</sup>.

### **I.3 Uno Statuto costituzionale dell'istruzione**

Alla luce degli elementi fino ad ora presentati in particolare in riferimento al disegno costituzionale, si ritiene di dover a questo punto, condurre delle riflessioni più specificatamente rivolte al tema scolastico.

Tramite una lettura complessiva e di sistema si vede come gli articoli costituzionali sulla materia "istruzione" forniscono un'idea di applicazione effettiva del diritto nei suoi assunti principali. Partendo dal complesso delle disposizioni rilevanti in materia, si riconosce anzitutto come il tema dell'istruzione abbia una dimensione sì giuridica, ma anche significativamente politica: l'argomento

---

<sup>28</sup> Tutta la trattazione del sotto paragrafo ha come riferimento le Sedute dell'Assemblea costituente per il Titolo secondo della Parte prima del progetto di Costituzione: «Rapporti etico-sociali». — Presidenza del Vicepresidente Conti. in F. CALZARETTI (a cura di), *La nascita della Costituzione. Le discussioni in Assemblea costituente a commento degli articoli della Costituzione*, <http://nascitacostituzione.it>.

che occupa la trattazione oltre a collocarsi tra le priorità dei programmi di ogni schieramento politico oggi come allora, ispira di fatto ideologie politiche e opzioni di intervento, per esempio in punto formazione delle classi dirigenti e soprattutto in ordine alla elaborazione della cultura del Paese. Atteso che la scolarizzazione costituisce sempre il mezzo essenziale per garantire la piena cittadinanza, per la politica concretamente questo significa che, oltre a pensare a una dimensione programmatica, si devono anche predisporre programmi attuativi di un diritto che realizzato compie anche il complesso del concetto “cittadinanza”. L’istruzione ha un nocciolo duro normativo costituito dall’esigenza di sviluppo delle personalità individuali, esigenza accostata al compito di fornire strumenti che contribuiscano, attraverso l’individuo, allo sviluppo della società, postulando l’urgenza democratica di formare cittadini.

Come detto in primis l’istruzione è invocata come diritto della persona. Un diritto il cui soddisfacimento è essenziale per la realizzazione di tutti gli altri: essere istruiti apre alla conoscenza di tutte le altre libertà e degli obblighi verso il prossimo, essere istruiti apre alla formazione della personalità, alla dignità. Il soddisfacimento di tale diritto poi è intimamente connesso al principio di eguaglianza formale e sostanziale. Riconosciuto a tutti i membri di una collettività, dunque, apre al raggiungimento del senso di comunità essendo livellato dall’eguaglianza e protettivo delle identità (artt. 2 e 3 cost).

Anzitutto il fondamento del carattere anche doveroso del sistema di istruzione va in primo luogo rinvenuto proprio nell’art. 2 Cost., che richiede di adempiere ai doveri inderogabili di solidarietà politica economica e sociale. Il contenuto della disposizione impone di farsi carico dello sviluppo della persona umana corrispondendo risposte ai bisogni delle generazioni presenti e future. Quello che emerge più ampiamente è un generale dovere inderogabile di solidarietà tra generazioni posto a garanzia della tenuta della comunità di appartenenza. L’organizzazione dell’offerta in punto istruzione-educazione come espressione della cultura di una comunità che va portata avanti, si può leggere anche tramite il combinato disposto degli artt. 2 Cost. e 9 Cost. ove si dica che è solidale il dovere della Repubblica di promuovere lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica a garanzia dell’individuo inserito nella società.

Con il preciso fine di evitare che l’istruzione si configuri però come strumento esclusivamente volto a favore della società e si potrebbe dire dello Stato, è importante considerare, in sintonia con l’art. 2 Cost, che il diritto di cui si discorre è anzitutto di interesse per il singolo, interessa cioè la sua crescita e il suo sviluppo. L’importanza dello sviluppo della persona umana, come singolo individuo e nelle formazioni sociali, realizza una saldatura fra dimensione individuale e sociale del diritto ad essere istruiti. In altri termini lo sviluppo, la crescita, la progressione della persona che viene istruita

ed educata, rappresenta una modificatio *in melius* certamente individuale essendo al contempo strumento per lo sviluppo, la crescita, la progressione della società, realizzando il virtuoso circolo imposto dalla solidarietà intergenerazionale.

L'art. 3 invece va letto insieme all'art. 34 Cost: qui la Costituzione precisa che esiste un livello o una dimensione dell'istruzione che è strettamente connessa alla realizzazione dell'eguaglianza, poiché qui si stabilisce che la scuola è aperta a tutti, confermando l'esistenza di un diritto all'accesso all'istruzione anche per coloro i quali non abbiano i mezzi poiché è lo Stato che deve realizzare l'accesso al diritto, rispondendo al bisogno dei privi di mezzi. La Repubblica rende effettivo il diritto per la collettività realizzando l'eguaglianza formale e sostanziale tra individui. Quando, quindi, parliamo di diritto allo studio ci riferiamo all'eliminazione delle disuguaglianze economiche allo scopo di garantire la frequenza a scuola.

L'inquadramento dell'istruzione solo come diritto resta una visione incompleta che quindi deve necessariamente legarsi alla dimensione di doverosità, legata intrinsecamente. Partendo dagli assunti moderni intorno all'eguaglianza si stabilisce il diritto e dovere di istruzione: è vero infatti che in precedenza l'istruzione veniva riconosciuta ai ceti sociali più elevati, erano i nobili e gli abbienti ad avere una preparazione culturale mirata al fine di governare e comandare il proprio popolo, che invece era spesso analfabeta. Appariva controproducente avere un popolo istruito che potesse comprendere l'ingiustizia a scovare nuove buone prassi a cui ispirare i valori dello Stato. Il popolo istruito poteva, con la conoscenza, ribellarsi ai grandi poteri. Ecco il motivo dell'esordio, tutto democratico, a tal proposito, dell'articolo 34 laddove recita "la scuola è aperta a tutti": è qui che l'istruzione apre le sue porte all'intera collettività proprio con il fine di migliorarne le conoscenze e data l'esigenza di formazione del "nuovo cittadino". L'istruzione allora è l'insieme delle conoscenze, delle abilità e delle competenze che concorrono a favorire il progredire dell'individuo e quindi lo sviluppo della società. Istruirsi vuol dire raggiungere elevati livelli culturali e spazi di inclusione e inclusività. È l'istruzione come dovere civico che si inserisce nell'importanza di accedere alle diverse formazioni e dimensioni sociali e di essere incluso, in condizioni di uguaglianza, nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Con il termine dovere, si identificano gli attori: nel campo dell'istruzione i protagonisti: gli studenti che, come detto sopra, hanno l'obbligo di istruzione scolastica dai sei ai sedici anni; lo Stato<sup>29</sup>, il quale è tenuto a garantire a tutti il diritto all'istruzione, di creare le condizioni alle quali i soggetti possono accedere in condizioni di uguaglianza e pari opportunità; i genitori (o di chi ne fa le veci), i quali hanno il dovere di istruire i figli provvedendo all'iscrizione nelle istituzioni

---

<sup>29</sup> In particolare, lo Stato, in tali casi, agisce tramite le Regioni e gli Enti locali assicurando così le condizioni più idonee per garantire la fruizione del diritto allo studio.

scolastiche e/o formative, essendo identificati come i responsabili, anche penalmente, per ogni inadempimento in tal senso. La rilevanza giuridica dell'onere dello studio in capo all'alunno, dopo le classi dell'obbligo sancito *ex lege*, si può dire si rafforzi progressivamente con il progredire dell'età, mentre si attenua progressivamente l'obbligo in capo alle istituzioni di adulti che partecipano al diritto-dovere, cioè in capo a famiglia e scuola. Il dovere, dunque, non è costituito solo dall'obbligo giuridico derivato dalle considerazioni di cui sopra, ma in senso ampio si tratta di un dovere di impegnarsi per raggiungere la migliore prospettiva per se stessi, che poi coincide con un utile inserimento nella società.

Pertanto, la complessità del tema istruzione tiene conto di una pluralità di situazioni soggettive giuridicamente attive e passive, che si muovono in un binario che è teleologicamente orientato agli sviluppi della persona e quindi al progresso della società.

Alla luce di quanto sino ad ora esposto, si può ulteriormente concludere come segue passando in rassegna le norme in tema:

- articolo 30 della Costituzione;
- articolo 33 della Costituzione;
- articolo 34 della Costituzione.

L'articolo 30 Cost. recita "È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio [...]" individuando intanto in capo ai genitori, o presso chi ne fa le veci, il dovere di istruire ed educare i figli accanto al più materiale dovere di mantenerli. Questo dovere va adempiuto dai primi momenti della vita della prole e, circa l'istruzione in senso stretto, si riferisce dapprima all'età scolare e poi, con maggiore intensità, alla generica frequenza scolastica e importanza della cultura. Oltre a questo, l'articolo ora esaminato aiuta a meglio definire i caratteri dell'istruzione, che non viene garantita solo come offerta di un pubblico servizio né si limita alla previsione di un'istruzione privata, piuttosto suggerendo, accanto al dovere di insegnamento familiare, uno spazio a doppio binario ove l'istruzione resti sì tra i doveri famigliari, ma con la previsione che l'adempimento di tale dovere genitoriale rimanga pure uno spazio anche pubblico di compartecipazione laddove sia lo Stato stesso ad imporlo come dovere e laddove sia la stessa Repubblica a tutelarne l'assolvimento. Possiamo quindi dire che questo dettato normativo indichi che

all'obiettivo sotteso al sistema educazione-istruzione devono concorrere componenti private, quindi famigliari, e una componente pubblica, che non è solo un servizio ma è espressione della collettività<sup>30</sup>.

Con riferimento alla dimensione extra famigliare ci chiarisce i termini l'art. 33 Cost. secondo cui "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato". È qui infatti il cenno alla pluralità di compiti in capo sia ai soggetti privati che pubblici. L'input è dato a partire dalla "scatola" Repubblica che contiene la legge e insieme contiene e stimola i soggetti che operano nel campo della cultura. Quindi, a partire dai doveri dello Stato, vi è un mosaico di soggetti che cooperano coordinandosi nei loro compiti di istruire. Compiti che sono riferiti, grazie alla dimensione del testo di cui all'art 33 Cost., ora in senso proprio, alla libertà, che deve permeare già l'insegnamento in senso stretto e dunque in senso lato tutta la trasmissione culturale. Con l'emanazione da parte della Repubblica di norme per organizzare l'istruzione e circa il connesso dovere di lasciare libero l'insegnamento, si costituisce già un pilastro di democrazia in punto scuola. L'articolo ha un esordio importante riferendo direttamente di "insegnamento libero" poiché suggerisce senza maschere che arte e scienza concorrono con la libertà a formare il cittadino e quindi a far vivere la comunità.

In ultimo l'art. 34 Cost. "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi". La Repubblica rende effettivo questo diritto "allo studio" con borse, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso. Il testo dell'articolo ribadisce l'apertura del mondo istruzione e tra l'altro sulla solidarietà ed eguaglianza mette un ulteriore punto fermo quando parla dei capaci e meritevoli privi di mezzi. La previsione della obbligatorietà dell'istruzione conferma intanto il dovere che sta dietro ad istruire, ma fornisce anche un dato circa l'importanza di accesso ai valori della società: tutti per un periodo della loro vita, devono confrontarsi con i valori della comunità.

---

<sup>30</sup> Da F. FRACCHIA e P. PANTALONE, *Il sistema di istruzione in Italia e lo sviluppo della personalità del discente: una complessa interazione tra libertà, diritti, doveri e oneri*, in *Ius Gentium*, Curitiba, jul./dez. 2016, vol. 7, n.2, p. 105-124.

Il diritto all'istruzione si presta quindi ad essere validamente considerato un diritto a carattere composito: plurale, accessibile, gratuito, obbligatorio, solidale e teso all'eguaglianza.

Osservando gli elementi di cui si compone, ossia che gli danno sostanza, è impossibile quindi parlare di diritto all'istruzione in senso monolitico. Tutti gli elementi di cui si compone infatti non lo delimitano semplicemente, piuttosto lo definiscono:

1. un diritto accessibile: laddove si dichiara che la scuola è aperta a tutti si propone un'intima connessione, intanto, con l'eguaglianza di cui all'art. 3 Cost; l'accesso garantito a tutti infatti è la prima garanzia concreta di messa in pratica del diritto: pena vanificare il contenuto essenziale dei valori democratici. Tutto quanto esposto circa accessibilità ed eguaglianza suggerisce e porta con sé il valore per eccellenza delle comunità: la solidarietà. Il diritto ad essere educati, a vivere in società, esteso a "tutti" e quindi anche agli stranieri, ai non abbienti, alle categorie di diversamente abili, fornisce inoltre una dimensione globale di cultura che è un postulato di inclusività;

2. la caratteristica dell'obbligatorietà si espone su due fronti: sul fronte di dover prendere sul serio il dovere di istruire le generazioni future e sul fronte di rispettare i gradini di istruzione appunto obbligatoria. L'ottica è quella di considerare l'importanza di una certa uniformità culturale, almeno "iniziale", necessaria a fornire le basi delle pratiche educative a tutti gli individui. Questo carattere che ha come risultato finale un primo accesso culturale -educativo alle pratiche democratiche, di nuovo è connesso con la dimensione di eguaglianza tra individui e massimamente è compenetrato da un forte senso di solidarietà intergenerazionale;

3. sul carattere necessario della libertà si dica che oltre a prevedersi in concreto che ogni insegnante può e anzi deve essere *ab solutus* nei suoi insegnamenti da coercizioni ed ostacoli di qualsiasi natura, specularmente significa prevedere che tutta la cultura da mittente a destinatario si assuma come libera. Il messaggio culturale cioè, è trasmesso liberamente e così porterà ad una spinta critica in chi lo riceve, realizzando ancora una volta un'apposizione democratica essenziale. La libertà postulata, per il concretarsi delle pratiche di insegnamento, si trova intimamente connessa, e anzi esprime compiutamente, una garanzia di pluralismo inteso in senso stretto tra i banchi di scuola e in senso ampio come valore per tutta la comunità.

Appare ovvio come il diritto allo studio e all'istruzione si inserisca, quale pilastro portante, nel quadro di ciò che è uno stato c.d. sociale. L'evoluzione dalle diverse forme di stato, storicamente non inclusive e sciolte da diritti individuali e dalle responsabilità statali, ha portato in età contemporanea ad un ampliamento del novero dei diritti e delle loro articolazioni, costituendosi per le istituzioni un più stringente dovere di difesa delle libertà. Lo Stato per com'è ora ha tra i suoi

principali fini la realizzazione concreta di tali diritti, con l'obiettivo di provvedere allo sviluppo e ancor prima alla tenuta del senso di comunità.

### **I.3.1 Come si realizza un diritto? Consigli della Corte costituzionale**

In aiuto al legislatore per la realizzazione concreta del diritto, giunge la Corte costituzionale che interviene di fatto in più occasioni per chiarire quanto corrisponde effettivamente alla democrazia e quanto invece risulta con la stessa non in linea. In argomento la Corte resta tesa verso la sua tradizionale vocazione: la valorizzazione dei diritti.

Le osservazioni sulla natura del diritto in esame hanno indotto in più occasioni ad una verifica della corretta applicazione dello stesso da parte della legislazione ordinaria. Anzitutto sulla gratuità dell'istruzione inferiore, il primo aspetto che si deve analizzare riguarda l'offerta da parte delle strutture di tipo statale. Questo aspetto si interroga circa la configurazione del sistema scolastico pubblico e circa la sua idoneità a superare la disuguaglianza socioculturale, attraverso la modulazione di un'attività didattica adeguata alle esigenze specifiche poste da singoli casi. Da questo punto di vista viene in rilievo la disposizione costituzionale di cui all'art. 33, 2° comma Cost. "La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi" impone in capo allo Stato un vero e proprio obbligo di realizzare un'ampia rete di scuole statali che di fatto consenta una grande estensione della scolarità<sup>31</sup>. L'erogazione del servizio istruzione, finanziato mediante il sistema delle entrate statali, vuole livellare o addirittura far scomparire le disuguaglianze socioeconomiche, allargando l'accesso al diritto e quindi agendo per la via solidaristica e propendendosi l'eguaglianza fra cittadini. Si tratta anzitutto di un diritto inclusivo. La Costituzione però garantisce la gratuità solo ove si tratti di gradi di scuola obbligatori, nulla prevedendo per gli altri "gradini" scolastici<sup>32</sup>.

Sulla scuola pubblica in questo senso e sul diritto dell'utente ad accedervi, la Corte costituzionale ha concorso a completare la prospettiva partendo dall'istruzione dell'obbligo e prendendo le mosse da un caso relativo ai diversamente abili, in particolare sull'assunto "capaci e meritevoli"<sup>33</sup> e sulla disposizione di legge secondo cui "sarà facilitata la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori e universitarie"<sup>34</sup>. La Corte costituzionale ha negato che il

---

<sup>31</sup> Secondo la *ratio legis* infatti la formazione culturale dei singoli è essenziale quale garanzia di un ordinamento democratico: pertanto, l'ordinamento si pone come proprio scopo quello di garantire e favorire questa formazione.

<sup>32</sup> È la legislazione ordinaria che prevede un'estensione di gratuità anche per la scuola materna, di nuovo nulla dicendo circa istruzione secondaria superiore e universitaria.

<sup>33</sup> I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso. La Costituzione - Articolo 34.

<sup>34</sup> L. 30 marzo 1971, n. 118 art. 28, 3° comma.



riferimento ai “capaci e meritevoli” contenuto nell'art. 34, 3° comma, della Costituzione comporti l'esclusione dall'istruzione superiore delle persone neuro atipiche, che per infelice definizione aderirebbero all'intrinseco senso del termine “incapaci”, con il motivo che ciò equivarrebbe a una autorizzata disuguaglianza di fatto, rispetto alla quale, è invece doveroso apprestare gli elementi idonei a rimuoverla. Tra gli strumenti postulati all'uopo si cita, in primo luogo, l'effettivo inserimento di tali soggetti nella scuola “per tutti” e non la direzione nei soli istituti “speciali” di fatto isolati dalla dimensione di collettività. La Corte ha in questo caso pronunciato una sentenza di tipo manipolativo: l'espressione “Sarà facilitata” è sostituita con “È assicurata”. In tal modo la Corte ha imposto ai competenti degli organi interni alle scuole di “non frapporte alla frequenza scolastica dei diversamente abili impedimenti non consentiti e di dare attuazione alle misure di sostegno che possano essere concretizzate o promosse in virtù dei poteri-doveri loro istituzionalmente attribuiti ovvero della normazione regionale, secondaria o amministrativa esistente”<sup>35</sup>. Sotto il profilo dell'ammissione al servizio scolastico e quindi della solidarietà e del più generale accesso e circa la realizzazione di cui all'art. 3 Cost. la Corte ha dato vigore civile, con questa specifica manipolazione, a ciò che i Costituenti immaginavano tra le righe del dettato di cui agli artt. 33-34 Cost.

Un secondo aspetto su cui la Corte si è pronunciata, in aiuto alle concrete realizzazioni del diritto all'istruzione, è quello che concerne l'assistenza scolastica e più in generale l'insieme di previdenze e di servizi volti a favorire l'accesso e la frequenza a scuola.

Il tema è evidentemente del tutto aderente alla prospettiva democratica suggerita in riferimento a eguaglianza e doveri di solidarietà. Nello specifico, dopo l'avvento dei patronati scolastici, si sono riordinate le funzioni e sono stati ampliati i servizi indotti e con l'istruzione collegati (le colonie, i trasporti, i doposcuola etc.). Sarà poi con precisione nel 1977 che si determinerà concretamente, in materia di assistenza scolastica, di includere tutte le strutture e i servizi o le attività destinate all'accesso nel sistema scuola. Saranno, con il tempo, poi ricompresi come meritevoli di considerazione anche tutti gli interventi di “assistenza medica o psichica, l'assistenza ai minorati psichici o fisici”<sup>36</sup>. Le funzioni amministrative in materia scolastica corrispondenti, in quanto considerate come funzioni di “interesse locale”, vengono attribuite ai Comuni. Accanto all'impegno municipale concorrono sin da subito le Regioni in materia di assistenza scolastica e favore agli

---

<sup>35</sup> Corte cost., 8 giugno 1987, n. 215, citata alla nota 15, annotata da R. BELLI, *Servizi per le libertà: diritto inviolabile o interesse diffuso?* in *Giurisprudenza costituzionale*, XXXII (1987), I, p. 1615, p. 1629, e da C. MORO, *L'eguaglianza sostanziale e il diritto allo studio: una svolta della giurisprudenza costituzionale*, *ivi*, p. 3064. In precedenza, peraltro la Corte costituzionale aveva sostenuto che la diversità di situazione di ciechi e vedenti giustifica le norme che prevedono scuole elementari speciali per i bambini ciechi: Corte cost., 28 maggio 1975, n. 125, in *Giurisprudenza costituzionale*, XX (1975), p. 1297.

<sup>36</sup> D.P.R. 24 luglio 1977, n. 616, art. 42.

studenti, in particolare universitari<sup>37</sup>. Tale riordinamento dei profili organizzativi avvenuto negli anni, a partire dalla programmazione della spesa pluriennale degli anni '60, con il riordino di gestione della materia ha responsabilizzato gli organi di dimensione locale anche circa la "spesa autonoma" da riferire al comparto istruzione.

Nell'interpretare l'art 34 Cost. la giurisprudenza costituzionale ha posto il problema della definizione del contenuto della disposizione in ordine al concetto di gratuità della scuola dell'obbligo *tout court*. Giacché cioè è ammesso ed è pure connesso, senza obiezioni, all'universo istruzione il complesso dei servizi intorno ad essa- trasporti, mense, doposcuola, colonie e quant'altro- ci si è chiesti se per la piena realizzazione del diritto tali forme di assistenza dovessero rientrare appunto in detta forma "donata" di servizi. La Corte ha ragionato e ha infine stabilito che il proprio orientamento va nel senso di escludere dalla gratuità la fornitura dei mezzi di trasporto, dei libri di testo, delle mense escludendo pertanto dalla realizzazione del diritto tutte le forme di assistenza ivi connesse. Essa ha affermato che "la connessione tra l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione va intesa come razionale valutazione dei due termini del binomio, che esclude ogni subordinazione del principio di obbligatorietà ad un concetto soverchiamente estensivo di gratuità" pertanto in quel caso, ha sottolineato che viene meno qualsiasi ipotesi di reato di cui all'art 731 c.p.<sup>38</sup> ammettendo che le agevolazioni assistenziali di tipo ampio non possono in ogni caso riferirsi a tutta l'area delle situazioni dei servizi connessi alla scuola, giungendo a ispirare un necessario principio di contemperamento tra diritto e adempimento di un dovere, da parte delle istituzioni locali secondo variabilità<sup>39</sup>.

L'orientamento non ha incontrato particolari consensi in dottrina, palesemente criticato poiché non tiene in debita considerazione la normale differenza tra attività di insegnamento e istruzione in senso ampio. Da questa basilare definizione indubbiamente deriva la conseguenza che la gratuità dell'istruzione implica, per converso, non soltanto la piena erogazione in modo gratuito dell'attività di insegnamento, ma anche delle prestazioni e dei servizi collaterali all'istruzione medesima. Solo così si rende effettivo il diritto sul fronte gratuità- obbligatorietà: gratuità per coloro che si trovino in svantaggio socioeconomico e obbligatorietà per dare accesso base del tipo collettivo, alla vita in società. Si rileva come la Corte in questo caso abbia svilito il concetto e di gratuità e di

---

<sup>37</sup> *Ibidem* art. 44 e si veda anche la Costituzione con l'art. 118, 1° comma.

<sup>38</sup> Il testo dell'articolo: "Chiunque, rivestito di autorità o incaricato della vigilanza sopra un minore, omette, senza giusto motivo, d'impartirgli o di fargli impartire l'istruzione elementare è punito con l'ammenda fino a euro 30". Laddove trattasi di un reato che sarebbe imputabile solo al genitore (o a chi ne fa le veci) in particolare sulla componente educativa giudicando in difetto chi nell'esercizio della sua patria potestà, agisca in deficit di questa, facendo venire a mancare al minore il fondamentale diritto di accedere ai servizi di educazione e d'istruzione.

<sup>39</sup> Le sentenze Corte cost. 4 febbraio 1967, n. 7 in *Giurisprudenza costituzionale*, XII (1967), p. 56 e Corte cost. del 19 luglio 1968, n. 106, in *Giurisprudenza costituzionale*, XIII (1968), p. 1671. Il principio espresso è rilevante ed è poi stato sottoscritto dalla Corte con la sentenza del 28 maggio 1975, n. 125.

obbligatorietà dell'istruzione: “se infatti l'esistenza di circostanze di bisogno, non superate dall'insufficienza degli interventi assistenziali pubblici, vale ad escludere l'illiceità dell'inadempimento dell'obbligo scolastico, quest'ultimo non può più considerarsi un dovere inderogabile, come pure l'art. 2 Cost. vorrebbe”<sup>40</sup>.

### **I.3.2 L'istruzione: un diritto sociale di terza generazione?**

L'idea che sta alla base di quella che si definisce “terza generazione di diritti” è intanto la conseguenza di una più limpida comprensione dell'importanza della rimozione degli ostacoli per la realizzazione dei diritti delle precedenti due generazioni. Per meglio argomentare il concetto si dica che la lista dei diritti legalmente riconosciuti anche a livello internazionale, non è rimasta immutata nel tempo, anzitutto in risposta al cambiamento di paradigma circa l'importanza del pilastro “dignità umana” si fondano i diritti cc.dd. di solidarietà o collettivi. Sono i diritti dell'Umanità, dei Popoli e della Società che compongono di fatto la terza generazione. Diritto allo sviluppo, diritto alla pace, diritto ad un ambiente sano, alla condivisione, al poter fruire del comune patrimonio dell'umanità, alla comunicazione, all'assistenza umanitaria, si configurano come un upgrade e dei diritti civili e politici (di prima generazione) e tanto dei diritti sociali, economici e culturali (di seconda generazione). Si sposta lo sguardo alla fase dell'attuazione del diritto potremmo dire, con l'aggiunta di un terzo scalino: questa terza via assicurerebbe condizioni adeguate di vita generalizzate, sarebbe a dire che sussiste nel diritto ed è ivi teorizzata proprio con questa terza generazione, una modalità di agire in assoluto per il meglio. Esiste cioè una aspirazione al “miglior mondo tra i possibili” a livello globalizzato. Certamente il dibattito sul contenuto vivo e vitale di questa terza generazione di diritti è sempre attuale e in continuo movimento ma ai nostri fini: sarebbe davvero tanto lontano dalla realtà che qui si vuole rappresentare includere proprio il diritto all'istruzione in questa generazione “3.0”?

Il diritto all'istruzione si inserisce nel quadro dello Stato sociale, forma post liberale di Stato che si propone di tutelare tutte le classi sociali anche le meno abbienti, soddisfacendo alcuni tra i bisogni fondamentali di ogni cittadino. Nel novero di questi bisogni, spicca appunto l'istruzione. L'evoluzione da Stato che tutela le libertà (tipicamente *self executing*) a Stato che oltre a questo si occupa attivamente dei suoi cittadini per i progressi nelle loro vite (positivo intervento dei poteri pubblici), è sancita sul piano costituzionale anzitutto con l'ampliamento del catalogo dei diritti che restituisce l'insieme della nuova categoria “diritti sociali”.

---

<sup>40</sup> Cfr. G. LOMBARDI, *Obbligo scolastico e inderogabilità dei doveri costituzionali*, in *Giurisprudenza italiana*, CXIX (1967), I, 1, c. 1089 ss.

Nel catalogo dei diritti siffatto, quello all'istruzione coniuga un mix di libertà *da* e *di*, diritti in senso proprio, di mere aspettative e doveri: tutti aspetti che si collocano sotto il cappello di un unico diritto sociale.

Intanto il punto di partenza per la sottoscrizione dell'esistenza di tali diritti cc.dd sociali, non è lo Stato ma il riconoscimento dell'esistenza di luoghi e legami sociali preordinati (rientrano in questa definizione la famiglia e la scuola) nei quali e grazie ai quali, l'individuo diventa persona e quindi cittadino. I diritti sociali in questo senso rappresentano la trama di valore delle relazioni esistenziali, la rete sociale che indubbiamente è superiore allo Stato e volendo lo costituisce. Quindi i diritti di questo tipo sono anzitutto diritti fondamentali del singolo. Si riconosce che già l'essere umano è intrinsecamente portatore di valore e che egli, unitamente alle altre singolarità, forma la comunità, prospettiva da cui discende che i diritti della persona siano pure diritti civili-sociali, appunto. Questa prospettiva sull'istruzione dischiude un'evidenza: esiste un'intima funzionalizzazione del mix di libertà, diritti, doveri, aspettative che sono racchiuse in un unico diritto, tipicamente personale e sociale insieme.

Istruzione come sviluppo della comunità, istruzione come trasmissione dei valori sulla pace, istruire per comunicare, istruire per educare al rispetto dei beni comuni, istruire per assistere e per condividere, così declinato tale diritto assorbe perfettamente i connotati di un diritto del tipo collettivo, di un diritto che è fattivo, che agisce teso a vedersi realizzato appieno per il benessere del Popolo.

Una non ristretta nozione di diritto all'istruzione ci sottolinea pertanto come i modi e i processi di formazione del diritto stesso prevedano riconoscimenti e altrettanti passaggi intermedi, connessi a varie fasi interlocutorie tra principi. In altro senso, dunque, procedendo a uno studio per "accumulo"<sup>41</sup> calza a questo diritto l'espressione di diritto umano di terza generazione. Dopo i diritti di libertà e quelli civili e politici, nel XX sec. avviene l'affermazione dei diritti sociali che corrispondono alle volontà di sviluppo della società. Questi diritti appaiono anzitutto orientati a promuovere l'eguaglianza tra cittadini e quindi puntano a un generale benessere sociale. L'elencazione di tali diritti non è univoca, ma si può di certo dire che tale diritto in particolare si presti a comprendere le formulazioni rivolte alla cultura, all'ambiente, alla pace, le nozioni cioè teleologicamente orientate al progresso. Giacché sono normalmente considerati assunti afferenti alla terza generazione di diritti (mentre una quarta già incombe) quelli relativi alla cooperazione, alle relazioni, all'eguaglianza, si capisce come l'ambiente scolastico data la sua forma solidale intrinseca li ben rappresenti su più

---

<sup>41</sup> Nel senso di una somma: dalla dimensione individuale, alle formazioni sociali fino alla sua considerazione nel senso di genere umano.

fronti. I diritti di terza generazione partono dal presupposto che il riconoscimento dei diritti umani e la loro piena realizzazione conducano essi stessi, certamente, allo sviluppo della società. Come detto si tratta di formulazioni per accumulo: per la loro espressione cioè questi diritti devono essere anzitutto garantiti dai tradizionali diritti primigeni di prima o seconda generazione. Secondo la triade di Vasàk: libertà, eguaglianza e fraternità corrispondono, non di meno, alle tre generazioni di diritti elencate. La formazione del primo Stato si fonda sull'importanza delle libertà, a seguire con i principi della necessaria eguaglianza tra gli uomini fino alla dimensione della solidarietà sociale. Con l'ultima generazione la numero tre, si costituisce la traduzione, in chiave di diritto anche internazionale, di tutti i diritti umani fondando dunque l'importanza del principio fraternità, che agisce come sostegno alle formazioni sociali e votato all'importanza del senso di comunità. Pertanto, i diritti di terza generazione accendono negli Stati un "debito di solidarietà". Sono diritti personali e collettivi, sono per i popoli e per gli individui. I diritti di questa generazione sono dei diritti di sintesi in cui cioè non si descrive una situazione in un dato momento come una fotografia nella sua staticità, piuttosto costituendosi una dimensione dinamica in cui agire in un'ottica di sviluppo. Così Arjun Sengupta<sup>42</sup>, descrive il diritto allo sviluppo come "il diritto, di natura composita, a un processo di sviluppo; non semplicemente un diritto "ombrello", la somma di un insieme di diritti. Se uno dei diritti che lo compone è violato, è il diritto allo sviluppo nel suo complesso che è violato. Quest'ultimo è quindi un vettore di diritti umani, composto da vari elementi che rappresentano i diversi diritti economici, sociali e culturali, ma anche civili e politici. La realizzazione del diritto allo sviluppo richiede il miglioramento di tale vettore e comporta che tutti questi diritti — o almeno alcuni o al limite uno solo — siano a loro volta meglio attuati, e che non ne sia violato alcuno"<sup>43</sup>. I diritti alla salute, alla cultura, all'istruzione etc. veicolano un messaggio storicamente emancipazionista o meglio un vero e proprio progetto di società. Il progetto di società che si vuole trasmettere in senso formativo- educativo dunque tra i banchi di scuola, non si riduce alla seconda generazione di diritti bensì compie un grande passo in avanti:

"I diritti di terza generazione, [...] proprio per la loro natura programmatica tendono a congiungere, in modo del tutto originale, diritti e doveri. Ai diritti degli individui o dei popoli, infatti, non corrisponde solo l'obbligo (negativo e/o positivo) dello Stato. Innanzitutto, questi diritti investono tutti gli Stati, la comunità internazionale nel suo complesso, in quanto la sfida di realizzare uno sviluppo sostenibile, proteggere l'ambiente e mantenere o riportare la pace è necessariamente

---

<sup>42</sup> Un esperto indipendente sul diritto allo sviluppo della Commissione per i diritti umani, economista indiano.

<sup>43</sup> *Commission of Human Rights – Open-ended working group on the right to development, Fifth Report of the independent expert on the right to development*, Ginevra 7-18 ottobre 2002, <http://daccess-ods.un.org/access.nsf>.

giocata a livello globale e non può essere circoscritta alla dimensione di un singolo Stato. Inoltre, la realizzazione dei diritti impone l'assunzione di responsabilità solidali che gravano sugli stessi titolari dei diritti<sup>44</sup>. I titolari del diritto sono anche gli stessi individui oltre che la società.

Nel nostro senso è quindi l'istruzione con le sue concrete declinazioni e gli obiettivi disposti che agisce in un senso programmatico, non demagogico. Negli ideali l'istruzione contiene- connette tutto il resto del novero delle libertà e dei precetti di solidarietà tipici della terza generazione e costituisce nel suo svolgersi in politica e giuridicamente, una migliore formalizzazione del diritto umano allo sviluppo in generale e su tutti i fronti<sup>45</sup>.

#### **I.4 Note illustri nella sinfonia Costituzione e Società: Moro per «una Costituzione rigidamente democratica ed arditamente sociale»**

Tra i Padri Costituenti che ebbero un ruolo di grande rilievo sia nella fase preparatoria che nella vera e propria sede assembleare per la stesura della Carta Costituzionale è senza dubbio da citare Aldo Moro<sup>46</sup>.

Purtroppo fino ad ora sono ben pochi i contributi di effettiva chiarificazione sui lavori dell'Assemblea Costituente, o meglio, a ben vedere, continuiamo a non avere una visione puntuale e organica sui vari contributi dei Costituenti con riferimento a questa importante fase storica del Paese<sup>47</sup>.

Tra tutti Moro, però, rappresenta certamente uno tra i migliori contributi al servizio della costruzione della democrazia nel nostro Paese.

Aldo Moro fu essenziale punto di riferimento per la stragrande maggioranza delle forze politiche e sociali impegnate all'epoca. Viene eletto a soli 29 anni in Assemblea, è docente di diritto penale e poi insegna Filosofia del diritto per l'Università di Bari. Autore di numerose pubblicazioni,

---

<sup>44</sup>Sempre secondo un processo per accumulo tutta la trattazione vuole fare riflettere sulla portata pratica del diritto ad essere istruiti, chiaramente agendo in senso collettivo per gli scopi che interessano lo sviluppo della società. <http://www.jelsi.com/news/2010/11/diritti.pdf>.

<sup>45</sup> Per tutto il paragrafo si vd. la trattazione di K. VAŠÁK, «*Pour une troisième génération des droits de l'homme*», rimaneggiata nel senso che si spiega nel paragrafo e ripresa da varie trattazioni in argomento, su tutti P. DE STEFANI, *Diritti umani di terza generazione*, www.jelsi.com.

<sup>46</sup> Tutte le linee fondamentali di politica costituzionale e le discussioni sui temi dei rapporti civili portate avanti da Moro nell'attività costituente e in generale i suoi incisivi contributi che hanno accompagnato l'intera fase storica di riferimento si trovano, talora sinteticamente espressi nell'editoriale Studium risalente al gennaio 1948.

<sup>47</sup> U. DE SIERVO, *Il contributo di Aldo Moro alla formazione della Costituzione Repubblicana*, in *Il Politico*, Vol. 44, No. 2, GIUGNO 1979. Per completezza espositiva: si dica che dopo i saggi di P. CALAMANDREI come *Cenni introduttivi sulla Costituente e sui suoi lavori in Commentario sistematico alla costituzione italiana*, (Firenze, Barbera ed., 1950, LXXXIX) o come *La Costituzione e le leggi per attuarla, in Dieci anni dopo. 1945-1955*, Bari, Laterza, 1955, p. 209 ss, si contano di fatto pochi scritti dotati di organicità sul tema, pertanto risulta difficile reperire la viva voce dei Costituenti direttamente dai dibattiti. Molto resta nella formula della citazione.

è attivo presso numerose organizzazioni intellettuali e il suo impegno lo porta a diventare presidente nazionale della FUCI (Federazione Nazionale Unione Cattolici Italiani) e segretario nazionale dell'Associazione laureati cattolici. Sono proprio i suoi numerosi impegni che gli consentono di avere relazioni con diverse realtà sociali e di essere coinvolto in iniziative dall'ampio spettro culturale. Dunque, rispetto agli altri Costituenti di cui si trovano in genere scarsi contributi scritti, Moro ha il pregio di aver molto condiviso e con diverse platee. Non ha problemi ad esporsi: interviene spesso personalmente sui problemi politici- istituzionali e di attualità e si esprime sempre con franchezza, sia con riguardo a opinioni proprie che dell'organizzazione che rappresenta nelle diverse sedi.

In particolare, per tutta la durata dell'Assemblea, Moro fa parte del direttivo del gruppo D.C.<sup>48</sup>, designato a fare parte della Commissione dei 75 ed è relatore su un tema di rilevante importanza come fu ed è tutt'ora quello scolastico. Nelle sedi del dibattito, per la vastità dei temi trattati quello scolastico fu tra quelli predominanti, poiché inerente all'intero complesso dei valori di fondo della democrazia che si andava costruire. Nelle opinioni di Moro il limite al potere dello Stato sta nei precetti democratici sanciti inequivocabilmente nella Costituzione. Ciò significa che nel momento in cui si scrive il Testo, le parole che formavano l'ordinamento democratico non dovevano lasciare spazio a dubbi, non dovevano lasciare spazi di penombra in cui si potessero serpeggiare parole di segregazione, di guerra e infine di odio: parole totalitarie. Ecco che qui il tema scolastico assunse l'importanza del luogo della trasmissione di quel messaggio di libertà e democrazia che doveva essere insito in tutta la Costituzione e dunque in tutta la società. Ci troviamo di fronte a una importantissima affermazione che ci fa comprendere come il pensiero politico di Moro abbia un senso profondamente pedagogico. Egli immagina di compilare una Costituzione per un popolo diseducato da 20 anni di violazioni della libertà, si riferisce a un popolo che deve essere, con le leggi, richiamato alle idee fondamentali di dignità umana e collaborazione.

«La Costituzione nasce in un momento di agitazioni e di emozione. Quando vi sono scontri di interessi e di intuizioni, nei momenti duri e tragici, nascono le Costituzioni, e portano di questa lotta dalla quale emergono il segno caratteristico. Non possiamo, ripeto, se non vogliamo fare della Costituzione uno strumento inefficiente, prescindere da questa comune, costante rivendicazione di libertà e di giustizia. Sono queste le cose che devono essere a base della nostra Costituzione e che io trovo in qualche modo espresse negli articoli che sto per esaminare.»<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Cfr. A. DAMILANO (a cura di), *Atti e documenti della Democrazia cristiana 1943-1967*, Roma, Ed. Cinque Lune, 1968, I, 279, 297, 317, 322, 352

<sup>49</sup> Aldo Moro, dall'Assemblea plenaria. Rif. Prima ed. Atti dell'Assemblea Costituente p. 2041

Già tempo prima rispetto all'approvazione della Carta Costituzionale, "con prolungati applausi", si apprezzò un ordine del giorno presentato proprio da Moro quale primo firmatario, in cui si chiedeva di trovare per la Costituzione "senza indugio" uno spazio adeguato di insegnamento che le conferisse un preciso posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano"<sup>50</sup>. Fu solo nel 1958 che Moro propose l'insegnamento dell'educazione civica, integrando il programma di storia.

Precedentemente però le diverse correnti di pensiero dell'epoca, avevano in comune l'ispirazione umanistica in cui l'alunno era al centro del processo educativo. In definitiva, l'approccio condiviso dai differenti orientamenti ideologici, già nei dibattiti da e sulla Costituzione, consisteva nel costruire la nuova Italia attraverso l'educazione popolare e l'alfabetizzazione permanente. La formazione sociale "scuola" per Moro è un'anticipazione o per meglio dire un indicatore di successo dell'aggregato "Stato", in particolare con riferimento al pluralismo e alla sua importanza: anzitutto con riferimento al problema del pluralismo pratico e reale. Un pluralismo che agisca sul piano politico guardando indietro anzitutto alla durezza del Fascismo, che ha leso la dignità dell'essere umano non solo individualmente, ma in quanto "animale sociale". Per Moro è imprescindibile per l'essere umano essere insieme. La persona ha bisogno di essere inserita in ambienti e formazioni sociali che ne rispettino l'identità e insieme costituiscano occasione di progresso. Inoltre l'opportunità di costituire formazioni sociali riguarda l'aspetto della più ampia libertà di aggregazione e quindi di pensiero, avendo ricadute pure sui limiti che lo Stato deve avere, e viste le vicende storiche da cui si perveniva all'epoca, questo non era un aspetto a margine della questione.

«Vorrei proporre qui non il problema scientifico del pluralismo giuridico, ma il problema del pluralismo pratico e politico [...] Quando discutevamo di questa materia con l'amico onorevole Basso, qualche volta, da parte sua e da parte dell'amico onorevole Marchesi, ci è venuta questa obiezione: voi parlate di comunità naturale; ma non vi è nulla di naturale in questo senso. Si tratta sempre di formazioni storiche, si tratta sempre di formazioni sociali. Si diceva: la personalità umana come potete concepirla fuori della società che la determina, fuori della società che contribuisce alla sua configurazione? La stessa famiglia è un prodotto storico ed essa ha una funzione sociale nel senso più largo. Ma, alla fine, noi siamo riusciti a farci capire. Si parli pure di storicità, in questo senso, come noi parliamo dal nostro punto di vista di naturalità.[...] Sta di fatto che la persona umana, la famiglia, le altre libere formazioni sociali, quando si siano svolte sia pure con il concorso della

---

<sup>50</sup> Discussione in Costituente dell'11 dicembre 1947, 17 marzo 1947 - La nascita della Costituzione - Articolo 11 [nascitacostituzione.it](http://nascitacostituzione.it)



società, hanno una loro consistenza e non c'è politica di Stato veramente libero e democratico che possa prescindere da questo problema fondamentale e delicatissimo di stabilire, fra le personalità e le formazioni sociali, da un lato, lo Stato dall'altro, dei confini, delle zone di rispetto, dei raccordi. Ed io insisto, onorevoli colleghi, su questo punto: quello dei raccordi da stabilire, perché, quando noi parliamo di autonomia della persona umana, evidentemente non pensiamo alla persona isolata nel suo egoismo e chiusa nel suo mondo. Non intendiamo - ritorneremo su questo fra qualche giorno, studiando gli argomenti della famiglia e della scuola - non intendiamo attribuire ad esse un'autonomia che rappresenti uno splendido isolamento. Vogliamo dei collegamenti, vogliamo che queste realtà convergano, pur nel reciproco rispetto, nella necessaria solidarietà sociale<sup>51</sup>».

Moro si esprime in tema di rapporti e relazioni tra le diverse formazioni sociali e tra Stato-società. La linea che egli riferisce va dunque nel senso di una prospettiva anzitutto culturale che misuri la bontà delle aggregazioni sociali e la loro qualità nel formare democrazia. Riconoscere le formazioni basilari famiglia-scuola significa raccontare dell'importanza di una educazione per ciascun giovane della Repubblica equiparando gli spazi di tale educazione al vero e proprio diritto a fruirne. Quindi da una parte si delinea un potere-dovere ad esercitare democrazia, connesso con un diritto a ricevere, nei vari ambienti sociali, prestazioni educative che abbiano come contenuto le premesse del nuovo Stato. La scuola è pertanto il luogo in cui discorrere sulla libertà, dignità, autonomia e importanza di aggregazione. Riassumere i pilastri che vanno a comporre il nuovo Stato è dunque l'obiettivo da perseguire nell'insegnamento. Il diritto ad essere educati in famiglia a questi valori, diviene all'esterno della dimensione privata, il vero e proprio diritto ad essere istruiti tramite lo studio e la serietà didattica, in un senso di libera formazione e libero insegnamento che agisca senza imposizioni e ingerenze da parte statale. Una linea circolare, che non è spezzata fuori dalle mura domestiche, alimenta le prassi sociali e civiche. Si postula un esclusivo intervento dello Stato al servizio pubblico verso la formazione di personalità democratiche.

---

<sup>51</sup> Il 13 marzo 1947 l'Assemblea Costituente prosegue la discussione generale delle «Disposizioni generali» del progetto di Costituzione della Repubblica italiana. Vengono qui riportate solo le parti salienti relative all'articolo in esame, mentre si rimanda ai *Principi fondamentali - Discussione generale*- per il testo completo della discussione, in <https://www.nascitacostituzione.it/05appendici/03principi/01>.

## II

### ...UNA SCUOLA PER LA COSTITUZIONE

#### CAPITOLO SECONDO

*“Trasformare i sudditi in cittadini è miracolo che solo la scuola può compiere”<sup>52</sup>*

Piero Calamandrei

#### **II.1 Educazione Civica E Formazione Della Cittadinanza Democratica A Scuola**

L'educazione è indubbiamente un processo che ha una funzione fondamentale di umanizzazione delle coscienze individuali ed agisce passando dalla crescita personale, tramite la rigenerazione culturale condivisa, allo sviluppo della coesione sociale: bene indispensabile costitutivo della società civile. La formazione come educazione alla cittadinanza è la via da percorrere per fare fronte al momento odierno di svilimento del sistema sociale. Senza perdere di vista gli irrinunciabili fini di alfabetizzazione e preparazione al mondo del lavoro, la scuola è oggi come non mai, sollecitata ad abilitare gli individui al saper fare, saper essere, ma principalmente al saper vivere insieme con gli altri<sup>53</sup>.

*“Educare significa formare uomini”<sup>54</sup>*

La nostra carta Costituzionale per prima, prevede che la scuola educi e formi il giovane in modo che acquisisca capacità e conoscenze adeguate a partecipare responsabilmente alla vita del Paese. La scuola è dunque, un'istituzione pubblica, che rende conto alla comunità non solo quando si fa garante della sua stessa libera ed eguale fruizione, ma anche e soprattutto, laddove propone di concorrere a mantenere viva la democrazia, attuando al suo interno buone prassi educative di formazione del cittadino.

Definita dal dettato normativo del D.L. n. 297/94<sup>55</sup> un'istituzione che tende per sua conformazione ad assimilarsi a una comunità, la scuola, che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica in cui opera, è finalizzata a trasmettere ed elaborare cultura e partecipazione, con lo scopo di fondare coscienza morale e civica, di fatto rappresentando la formazione sociale di base in cui gli studenti evolvono tramite l'esercizio delle pratiche di relazione tipiche dell'assetto

---

<sup>52</sup> P. CALAMANDREI, *Contro il privilegio dell'istruzione*, in *il Ponte*, II, 1° gennaio 1946.

<sup>53</sup> J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, rapporto della Commissione Internazionale sull'educazione del XXI sec., Armando Editore, I libri dell'Unesco, 1996.

<sup>54</sup> Ne *“l'Emilio”*, Rousseau immagina di seguire l'educazione di Emilio, un giovane orfano che verrà condotto in campagna, dove crescerà sotto la guida vigile e attenta del suo precettore. Educare significa per Rousseau creare un uomo nuovo capace di creare una nuova società: J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*, Bari, Ed. Laterza, 2006.

<sup>55</sup> Riferimento al D.L. del 14 aprile del 1994 in particolare agli artt 1-3.

democratico. Le leggi e le premesse ai programmi in essere al giorno d'oggi, in punto scuola-formazione, forniscono riferimenti e orizzonti di senso circa il fine della formazione dell'uomo e del cittadino ispirandosi oltre che alla Costituzione, anche alla Dichiarazione internazionale dei diritti dell'uomo: precettando che lo specifico scolastico è realizzato a partire dalla trasmissione dei valori di una società, per poi rielaborare il sapere appreso, per avere i mezzi atti a trasformare la realtà laddove questa appaia iniqua o in contrasto con i suddetti valori.

L'attenzione del legislatore passa sempre più dall'educazione morale e civile ai concetti relativi alla convivenza democratica. Lo scopo dichiarato: rimettere al centro i valori e i principi costituzionali che fondano l'autonomia personale, di giudizio: perni per la costruzione di un sistema di relazioni fondato sui diritti- doveri individuali e poi collettivi<sup>56</sup>.

I richiami proposti sino a qui alla formazione del cittadino e, ancor di più, allo sviluppo della persona umana tramite l'approssimazione ai principi democratici, confermano la tensione morale e civile dell'istruzione a proporre il momento educativo come processo che giunga a formare l'identità di "cittadino". Il costrutto di cittadinanza qui riferito non deve, tuttavia, indurre a definizioni incomplete. Quando si vuole formare il cittadino educando al buon vivere civile si devono riconnettere in senso imprescindibile tre tipologie di cittadinanza: innanzitutto la cittadinanza come status giuridico, che si riferisce alle pratiche di partecipazione alla vita pubblica e politica. Quindi la cittadinanza che è "attività desiderabile"<sup>57</sup>, che invece conferisce alla parola cittadino qualità comportamentali orientate all'agire per il bene comune. Infine, il concetto di Citizenship di matrice anglofona<sup>58</sup>, che invece implica un godimento di diritti, l'esercizio di doveri, sommato ad altre attività partecipative non apertamente politiche, che, però, interessano il bene della comunità che tramite lo stare insieme ritrova se stessa<sup>59</sup>. Oggi l'educazione si impegna a diffondere un pensiero complesso, che vuole recuperare la scelta democratica assumendo i diritti della persona come meta-regole e valori condivisi<sup>60</sup>.

---

<sup>56</sup> Non è altro che la partecipazione al bene comune. H. GARDNER, *Sapere per comprendere*, Milano, ed. Feltrinelli, 1999.

<sup>57</sup> Kymlicka e Norman distinguono due tipologie di cittadinanza conferendo al primo tipo un'accezione passiva legata al contesto di diritto-dovere e ai meccanismi democratici; proponendo al contrario una cittadinanza che evolve per il secondo tipo, un connotato in movimento quindi, teorizzato a partire delle azioni dell'uomo teso all'io comune. Will Kymlicka, Wayne Norman Ethics, *Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory*, Vol. 104, No. 2 (Jan.) 1994.

<sup>58</sup> In particolare, la terminologia qui riferita a tutto il Regno Unito è più utilizzata, nel senso che il testo riferisce, in Scozia.

<sup>59</sup> Il primo tipo rimanda per es. all'esercizio del proprio diritto di voto; il secondo tipo si riferisce alle pratiche quotidiane orientate al vivere comune quali il rispetto del codice della strada, le regole di buon vicinato etc., l'ultima tipologia fa pensare alle pratiche di piccole comunità che tramite esercizi di coesione ritrovano un senso identitario: pensiamo ad esempio al palio cittadino, agli incontri in un parco, alle manifestazioni sportive etc.

<sup>60</sup> F. CAMBI, *Il futuro dell'educazione e l'educazione per il futuro*, relazione del 42° convegno nazionale CEM Centro Educazione alla Mondialità, illustrando il tema del convegno "Per un'educazione capace di futuro. Sulle rotte dell'arcobaleno", Viterbo 23-28 ago 2003.

In tali prospettive l'adattamento alla vita sociale abbisogna di un serie di aiuti sistemici e programmati che interagiscano in queste aree: 1) area della centralità della persona, della ricerca del senso della vita, tramite l'interiorizzazione dei valori contenuti nelle dichiarazioni universali dei diritti e ancora tramite lo studio dei motivi rivoluzionari e di quelli intorno alla nascita delle democrazie; 2) area del cittadino e della convivenza, spazio riferito all'assimilazione e convinzione circa le regole del buon vivere civile e al riconoscimento dell'esistenza di spazi altrui di libertà; 3) area progettuale e operativa nel senso di spingere a chiedersi quale può essere l'individuale utilità nel mondo. Occorre in sostanza mettere in atto un percorso che muova i suoi passi su prospettive pensanti, ermeneutiche, capaci in definitiva di spingere al dialogo: esercizi che insomma allenano alla democrazia.

L'azione educativa, va tenuto presente, non è onnipotente, ma avvicinandosi al catalogo di valori -bisogni-diritti che norme e documenti nazionali e internazionali propongono, deve porre l'attenzione su talune condizioni imprescindibili per la vita umana, riconducibili all'educazione alla democrazia e ai diritti umani, ai valori di libertà, giustizia, equità, legalità, identità, solidarietà, intercultura e pace. Lungi dal rappresentare un elenco esaustivo è questa ovviamente una prima indicazione che richiede continuo aggiornamento dei principi cui ispirare un'istruzione che combatta le derive individualistiche, egoistiche ed aggressive della vita personale e sociale

Come si vede gli aspetti percettivi, comportamentali, affettivi, intellettivi e morali sono indissociabili, per cui l'apprendimento costituisce un circolo vitale in cui le esperienze vissute arricchiscono il pensiero e conseguentemente influenzano l'azione. Il diritto allo studio acquisisce, perciò, il più generale respiro del diritto alla buona qualità della vita. La scuola può e deve contrapporsi agli odierni individualismi e meccanismi di prevaricazione, fondamentalismi e prepotenze, tipici del nostro tempo, tramite la ricchezza relazionale insita nella vita scolastica e rendendosi capace di mobilitare le sue risorse nel verso di riconnettere a una indispensabile reciprocità.

Al fine di rispettare le declinazioni multidimensionali proprie del costrutto di cittadinanza e registrate le esigenze di educazione cui ci pone di fronte la modernità, emerge la necessità di una visione ampia dell'educazione, che miri a sviluppare un modello olistico che tenga conto dell'intreccio di tutte le dimensioni del vivere insieme. Occorre individuare, cioè, un modello di proposta educativa multi-approccio che passi attraverso i classici teorizzati: minimal e maximal. Il modello minimal fornisce le informazioni relative al funzionamento democratico e spiega come si muovono le istituzioni in una democrazia, in definitiva facendo conoscere cosa la democrazia è; mentre il secondo modello agisce come una spinta alla comprensione critica dei processi sociali, proponendo di fatto un suggerimento verso la dialettica dinamica che possa mantenerli in discussione.

È altresì necessario tenere in debita considerazione la polidimensionalità della cittadinanza, poiché il primo approccio è riferito all'apprendimento dello status giuridico di cittadino, mentre il secondo può agire come un agency-based: chiave di volta per la costruzione di una cittadinanza attiva, partecipata e responsabile<sup>61</sup>.

I solenni principi di cui le costituzioni si fanno portatrici in quasi tutti i Paesi, le carte internazionali dei diritti e ancora la più recente Convenzione internazionale dei diritti del minore<sup>62</sup>, costituiscono pertanto i criteri guida di carattere universale sia per ripensare all'educazione, sia per allocare le risorse in tema di politica scolastica relativamente al tema formazione del "buon cittadino".

## **II.2 Nuove dimensioni formative: educazione civica e cultura costituzionale**

Il momento formativo, riconosciuto come momento privilegiato di apprendimento delle basi cognitive ed emotive necessarie ad introiettare le pratiche tipiche della democrazia, deve pure fornire come detto, il primo livello di conoscenza dell'organizzazione della società nei suoi aspetti istituzionali e politici, oltre che sociali, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali che hanno avuto come risultato la Costituzione. La scuola così rinnovata rende oggi obbligatoria per tutti la materia "educazione civica" che ora ha acquisito un suo spazio specifico e la dignità di un vero insegnamento. La legge 92/2019 recante "introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica" inserisce, infatti, ufficialmente in tutti gli ordini e i gradi scolastici la disciplina altrimenti denominata di educazione alla cittadinanza<sup>63</sup>.

Nelle intenzioni del legislatore è manifesta l'esigenza di non proporre semplici indottrinamenti retorici o forme ideologiche autoreferenziali, ma piuttosto di proporre: l'acquisizione di una conoscenza di base delle regole della vita associata, in particolare studiando i processi decisionali che caratterizzano le democrazie e i principi ispiratori; la consapevolezza intorno al significato di regola e legge, precomprensioni per il funzionamento di uno stato di diritto;

---

<sup>61</sup> T.H MCLAUGHLIN, *Citizenship, Diversity, and Education: a Philosophical Perspective*, in *Journal of Moral Education*, n. 21(3), pp 235-250, 1992.

<sup>62</sup> Votata dall'Assemblea delle Nazioni Unite nel 1989.

<sup>63</sup> A partire dall'anno scolastico 2020/2021 la messa in pratica della L. del 20 agosto 2019, n. 92 prende vita tra i banchi di scuola tramite le linee guida MIUR emanate con D.M. n. 35 il 22 giugno 2020.

e la spinta verso atteggiamenti di disponibilità ideologica e di messa in discussione<sup>64</sup>, tipici di una democrazia maestra di se stessa<sup>65</sup>.

Le premesse agli attuali arrivi normativi sono passate attraverso precetti di educazione morale, poi divenuta civile, fino al concetto di “convivenza democratica”. Dunque, a partire da un lavoro sulle coscienze individuali di stampo religioso<sup>66</sup>, oggi improponibile dati gli approdi laici contemporanei, si giunge alla trasmissione dei valori costituzionali. Si vuole ora comunicare il senso della costruzione delle relazioni nella società democratica unita, trasmettendo l’idea di un sistema fondato sui diritti e doveri dell’insieme dei consociati, partendo dal gruppo dei pari, nella direzione della vita civile.

Il posto della materia è passato attraverso cattedre trasversali seppur con dignità laica, proposto come “educazione storica, civica, geografica”: Aldo Moro nel 1958 affidava all’insegnante di storia due ore al mese per formare individui istruiti sui dettami democratici più che il “buon cittadino”<sup>67</sup>.

È nel '79 con i Programmi per la Scuola Media, che l’insegnamento viene inquadrato in modo autonomo<sup>68</sup> e, seppur privo di una collocazione in senso ab solutus, assume caratteristiche proprie. Tramite l’introduzione nel programma formativo delle cc.dd “occasioni educative e didattiche”, si mirava qui a favorire: la maturazione dell’alunno circa la propria responsabilità personale nella società, relativamente all’iniziativa civica e alla solidarietà; la sua capacità critica che gli permettesse di darsi criteri di condotta aderenti ai principi democratici, (anzitutto comprendendo l’importanza delle regole che consentono lo svolgersi della vita sociale definendo l’imprescindibile rapporto che

---

<sup>64</sup> Per la trattazione del paragrafo si veda l’idea del pedagogista Washburne che ispirò le commissioni in materia di obiettivi dell’educazione civica già influenzando gli elaborati del ministero Guido De Ruggiero e i programmi Ermini a partire dal 1955 fino alle riedizioni del 1985. Tra gli altri M.R.ARDIZZONE, *Per formare il ‘buon cittadino’. La scuola come ambiente educativo di apprendimento nei Programmi didattici per la scuola primaria dell’85*, Miur - Dir. Gen. Ordinamenti - Uff. VII, in *Rivista Educazione e Costituzione 1948-2008: analisi di quattro paradigmi didattici*, Febbraio 2012.

<sup>65</sup> G. ZAGREBELSKY, *Imparare democrazia*, Torino, Einaudi, 2007. Concetti che sicuramente ricalcano le proposte idealtipiche di N. BOBBIO, *Il futuro della democrazia*, Torino, Einaudi, 1995.

<sup>66</sup> Si vuole rammentare che i programmi in punto educazione civica non erano intesi in senso moderno poiché risentivano della presenza ingombrante della religione in tutti i campi del vivere civile: i già citati programmi del 1955, programmi del ministro della Democrazia Cristiana Giuseppe Ermini, assunsero un carattere marcatamente confessionale, che perdurò fino agli anni '80 con la perseveranza dell’insegnamento della religione obbligatoria: era qui che venivano appresi i concetti in tema di convivenza e sviluppo di coscienza civile. Fino a una parvenza di svolta nel 1958, citata appena di seguito nel testo. Ma fu solo con il Concordato del 1984 che venne meno l’obbligatorietà dell’insegnamento. In seguito all’emanazione delle nuove norme concordatarie, furono promulgate dal Ministero della Pubblica Istruzione alcune circolari che limitavano la scelta degli studenti alla frequenza dell’ora di Religione oppure a quella di attività alternative, interpretando l’insegnamento della disciplina come opzionale. Dovettero intervenire due pronunciamenti della Corte Costituzionale per ricondurre la materia nell’alveo della piena facoltatività. Per tale ricostruzione storica si veda K. PITINO, *L’ora alternativa alla religione cattolica non può essere imposta e neanche essere lasciata a casaccio*, *Dirittoscolastico.it*, 2017

<sup>67</sup> La specificazione del minimo cambio di rotta che propose Aldo Moro è contenuta nel D.P.R. del 13 giugno 1958 n. 585. L’educazione civica passa dalla religione alla storia.

<sup>68</sup> Programmi per la Scuola Media D.M. del 9 febbraio 1979.

intercorre tra libertà individuali ed esigenze della comunità); la crescita della partecipazione come contributo di ciascuno verso la vita umana e la società.

In questo contesto la collocazione della disciplina siffatta, seppur non marginale sulla carta, non riuscì a conquistare uno spazio adeguato. L'insegnamento continuò ad essere in sordina per così dire e, relegato di fatto, a poche occasioni di approfondimento. Il legislatore dunque, non ha smesso di interrogarsi sulla direzione da prendere. Dalle riflessioni in tempi più moderni sul tema, sono scaturiti approcci sempre più attualizzati circa la messa in pratica di una vera e propria alfabetizzazione civica.

Con i Programmi Moratti sulle “competenze chiave di cittadinanza” del 2006 si approda al nuovo titolo dell'insegnamento Cittadinanza e Costituzione<sup>69</sup> da una proposta del Ministro Gelmini che presenta un vero elenco di argomenti entro uno specifico quadro didattico da valutarsi con un voto. La pretesa che tutte le altre discipline concorressero a far fare esperienza civica, in particolare attraverso la partecipazione organizzativa alla vita scolastica<sup>70</sup> costituisce un approdo ancora scevro di contenuti realisticamente educativi in senso democratico. Pur parlando di Costituzione, la si allontanava, infatti, dalla vita quotidiana dei soggetti, declassandone l'insegnamento e riducendolo a una celebrazione non partecipata.

La convivenza civile invece è una pratica che va agita non limitandosi a trasmettere un contenuto didattico, ma proponendo ricadute reali dei principi democratici su cui riflettere. È cittadinanza laddove ci sia l'esercizio dell'incontro e l'interiorizzazione dei valori di reciprocità. Dal fallimento della storia precedente nasce dunque il ripensamento attuale, il nuovo paradigma declinato in tre vere aree disciplinari che formano insieme la materia educazione civica: Costituzione; ambiente, cittadinanza digitale. Secondo quanto previsto dalla legge n. 92 ora l'insegnamento dell'educazione civica sarà articolato in almeno 33 ore per tutto l'arco dell'anno, avrà un proprio voto e temi peculiari da apprendere su cui si verrà valutati, con attenzione alle specificità di ogni ordine e grado. La proposta anzitutto è quella di attività sempre più pratiche programmate in base all'età degli alunni. Si tratta di una proposta che è un continuum dall'infanzia fino all'età adulta, di un percorso cioè, per diventare cittadini.

Si è creata così una strada da seguire: non perfetta né completa, ma almeno esistente.

L'importanza strategica dell'educazione civica è stata ulteriormente sottoscritta nella Dichiarazione sulla promozione della cittadinanza universale e dei valori comuni di libertà, tolleranza

---

<sup>69</sup> Insegnamento introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado con la L. 169 del 30 ottobre 2008.

<sup>70</sup> In questo contesto la spinta alle assemblee studentesche o alle iniziative denominate di autogestione.

e non discriminazione<sup>71</sup>. Quindi si è dato un motivo in più per ripensare alla collocazione dell'insegnamento influenzato da temi concreti con cui gli studenti abbiano a che fare quotidianamente.

Sarà essenziale il confronto con la nostra Carta costituzionale: conoscerne i contenuti significa saperne riconoscere l'importanza. L'eguaglianza teorizzata: come si realizza in tutte le sfide quotidiane? La libertà: come coniuga la difesa della propria individualità al rispetto di quella degli altri? La tolleranza contro gli estremismi del nostro tempo che gli studenti devono imparare a riconoscere e temere: insegnare la pericolosità di derive fondamentaliste nemiche della pace. I discenti finalmente potranno leggere le righe di una costituzione solidale: non solo sul nudo dettato normativo, ma conoscendo il pensiero delle Madri e dei Padri Costituenti, che uscivano da un periodo disperato e hanno resistito rispondendo con la Costituzione. L'obiettivo finale è formare il pensiero democratico, nei gradi più alti facendo conoscere diritti e doveri e dove è possibile far parlare di Costituzione, far discutere intorno ad essa. Come l'immagine evocativa degli apostoli riuniti in preghiera che suggerisce la presenza divina laddove si pratici la Parola: "Dove sono due o tre riuniti nel mio nome, io sono in mezzo a loro"<sup>72</sup>, così deve essere per la Costituzione, così sarà per i cittadini che discuteranno riuniti intorno ad essa.

Il significato dell'area tematica "Costituzione" vuol dire apprendere la grande ricchezza valoriale, propositiva, normativa che definisce un comune patrimonio di garanzie e di impegno per il futuro. La Costituzione si rivela come un tesoro comune da proteggere e alimentare, come una miniera di risorse cui attingere nei momenti di smarrimento di coscienza, individuale o collettiva. Gli operatori della scuola e nel campo della formazione avranno data l'occasione di insegnare attraverso il dettato Costituzionale: l'importanza della memoria, della stabilità, accanto alla definizione di un luogo del progetto e della flessibilità protesa al cambiamento.

È su questa scia che, osservati anche gli impegni sul fronte ambiente patrimonio comune, si è data l'occasione di inserire tra le tematiche quella dello sviluppo sostenibile<sup>73</sup>: educare il buon cittadino significa educare alla conoscenza e tutela del patrimonio culturale e naturale. Un'educazione ambientale dunque, che ripensi al rispetto per l'ambiente e per la tutela della salute, che proponga la salvaguardia dei beni comuni per favorire una visione di valori condivisi su cui far prosperare le comunità. La conoscenza in questo settore specifico di educazione passa di nuovo attraverso i valori di rispetto e sostegno reciproco, essere l'uno per l'altro, ove "l'altro" non è inteso solo come la

---

<sup>71</sup> Parigi 17 marzo 2015 Collegio dei Ministri dell'Istruzione sull'agire internazionale in un'ottica di formazione del cittadino del mondo, <https://www.miur.gov.it/>.

<sup>72</sup> Dal Vangelo secondo Matteo 18:15-20.

<sup>73</sup> Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, <https://www.agenziacoesione.gov.it/>.



persona, ma pure come albero o animale, come acqua o come fontana, come natura o come cultura. Si tratta di far giungere alla presa di coscienza che non siamo soli su questo mondo e senza ciò che ci circonda non basterà salute, tecnologia, terra a cui approdare, cielo da raggiungere, poiché non ci sarà più nulla da vedere, conoscere, proteggere. Non sono più la storia o la geografia che insegnano il civismo, ma i traguardi di civiltà che segnano le tappe del percorso storico umano: la storia va ripensata come un progresso delle coscienze; gli spazi come i posti in cui vivere, fare esperienze, luoghi di arricchimento. Educare al rispetto della memoria quindi significa educare alla bontà della cultura del passato certamente, per condurre a un tipo di progresso che tenga al centro la persona e che sia quindi, in questo senso, sostenibile.

Alle studentesse e agli studenti dovrebbero essere proposte, nell'ambito di cui si discorre, anche delle riflessioni sugli strumenti tecnologici offerti dalla modernità: come utilizzare tali strumenti in modo responsabile è la questione nodale. L'argomento concerne lo smarrimento dei giovani fra i messaggi discordanti e i modelli rappresentati dai molteplici canali di comunicazione che hanno obiettivi spesso dannosi per la democrazia: tra tutti spicca lo scollamento tra la vita reale e quella della rete, massivamente rappresentata dai social networks. Qui il progetto educativo dovrebbe essere rivolto all'utilizzo consapevole dei nuovi mezzi di comunicazione e degli strumenti digitali che pongono nuove forme di socialità. In particolare, si cercherà di proporre una campagna di sensibilizzazione rispetto ai rischi connessi alla cultura McDonald's<sup>74</sup> che non filtra da sé le informazioni buone separandole da quelle meno attendibili, delegittimando il significato profondo della parola "maestro"; provvedendo inoltre allo sviluppo di una corretta comunicazione "da tastiera", per formulare un pensiero critico circa i moderni linguaggi dell'odio nascosti dietro a un pc e in particolare il topic qui potrebbe essere il cyber bullismo. Il tema del cittadino digitale sposta l'essere umano in una dimensione ancora più grande rispetto a quella di cittadino del mondo: si può parlare di moderni *Skywalkers* che fluttuano all'interno di più dimensioni di partecipazione, confrontandosi con universi pieni di contraddizioni. Ecco, questo nuovo cittadino deve essere educato alle buone prassi poiché non deve dimenticare che pure incorporeo egli esiste ed esiste insieme ad altri.

### **II.3 Insegnare il valore dei valori**

La scuola pubblica riconosciuta e ridefinita come ambiente educativo privilegiato di apprendimento, diventa il centro e il contesto ideale per porre le basi cognitive e socio emotive necessarie per la partecipazione consapevole alla vita sociale. La riflessione intorno al tema dell'educazione, coincide pertanto con la prospettiva di rinascita o risveglio della coscienza civica-

---

<sup>74</sup> Si vuole suggerire un'immagine di formazione condotta velocemente: dove tutto è a portata di clic.

sociale. Sono da suggerire manovre formative che promuovano percorsi di riflessione e che facciano sperimentare il valore dell'impegno personale del tipo attivo e solidale. La trasformazione da classe a comunità passa attraverso l'adozione di buone pratiche in tutte le dimensioni della vita condivisa con gli altri: da ambiente didattico e culturale dunque, a comunità di buone prassi che disegnino un contesto abitualmente democratico<sup>75</sup>.

Quando si riferisce di buone pratiche di cittadinanza, si sta discorrendo di azioni che siano inserite dentro al cerchio della comunità, in cui i soggetti che vi operano siano attori sociali che, attraverso gli spunti dati dalle relazioni, possano interrogarsi su questioni piccole e grandi: che cos'è l'amore, l'amicizia, cos'è la guerra, come si ottiene la pace, cos'è l'ingiustizia, il potere, la libertà, la solidarietà<sup>76</sup>. A pensarci è così facile:

“I primi giorni, perché ha quella disgrazia d'esser gobbo, molti ragazzi lo beffavano e gli picchiavano sulla schiena con gli zaini; ma egli [...] non diceva mai nulla a sua madre, per non darle quel dolore di sapere che suo figlio era lo zimbello dei compagni; lo schernivano, ed egli piangeva e taceva, [...]. Ma una mattina saltò su Garrone e disse: - Il primo che tocca Nelli gli do uno scapaccione che gli faccio far tre giravolte! - Franti non gli badò, lo scapaccione partì, l'amico fece le tre giravolte, e dopo d'allora nessuno toccò più Nelli. Il maestro gli mise Garrone vicino, nello stesso banco. Si sono fatti amici. Nelli s'è affezionato molto a Garrone. Appena entra nella scuola, cerca subito se c'è Garrone. Non va mai via senza dire: - Addio, Garrone. -E così fa Garrone con lui. Quando Nelli lascia cascar la penna o un libro sotto il banco, subito, perché non faccia fatica a chinarsi, Garrone si china e gli porge il libro o la penna; e poi l'aiuta a rimetter la roba nello zaino, e a infilarsi il cappotto. Per questo Nelli gli vuol bene, e lo guarda sempre, e quando il maestro lo loda è contento, come se lodasse lui”<sup>77</sup>.

L'esercizio del valore conduce ad interiorizzare la buona pratica, così tra i banchi e così non si stacca più dalla coscienza e pure fuori ti ritrovi ad esser Garrone che riconosce l'ingiustizia e non la fa passare; sei Nelli che sperimenta la fiducia e l'integrazione e se è il caso sei pure Franti: incapace

---

<sup>75</sup> Per la trattazione del paragrafo introduttivo si veda A. CAVADI, *L'essenziale è il contesto educativo-democratico*, in *Strappare una generazione alla mafia*, Trapani, Di Girolamo, 2005.

<sup>76</sup> Chiara Bergonzini nel suo scritto *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, cit., nella parte intitolata Percorsi didattici (p.114 ss), certamente utile per i fini di tutto il presente lavoro, fa ruotare la proposta di metodo intorno a un meccanismo spesso induttivo che parta dal considerare le risposte che bambini e più facilmente ragazzi adottano nelle declinazioni della loro vita pratica: per parlare di regole è utile chiedere quali regole si conoscono e poi domandare il perché queste stesse esistono; oppure chiedere in quali gruppi si vive e come vengono prese le decisioni in tali formazioni sociali. In un senso più ampio una vera e propria proposta di ragionamento quindi da proporre a bambini e ragazzi, per generare una certa convinzione sulla legittima e necessaria esistenza degli equilibri dati da leggi, regole e pratiche di convivenza sociale.

<sup>77</sup> È il piccolo gobbetto Nelli: veicolo di solidarietà che resta tra i valori portanti della democrazia. E. DE AMICIS, *Cuore*, Libro per ragazzi. Milano, Fratelli Treves Editori, p. 41.

di veder da sé cosa significano tutte queste cose, che ne capisce il valore alla terza girata su se stesso. Gli spettatori non restano senza premio: sono la comunità interpretante che ha la possibilità di conoscere alcune risposte alle domande di cui sopra, risposte che, già insieme a quelle domande, renderanno cittadini. Il gruppo classe è una comunità di ricerca: sperimenta i valori della democrazia, li vota, li discute con le azioni che se buone conducono all'unità. Il momento della partecipazione al valore conduce poi al dialogo e insieme alla capacità di rispondere nel modo che si è interiorizzato laddove se ne darà l'occasione: è la consapevolezza delle proprie scelte e quindi la responsabilità. Un dialogo autocorrettivo e paritario, orientato ad interessi condivisi poiché tutti nei nostri diversi palcoscenici siamo di volta in volta il piccolo Nelli, Garrone e, senza maschere e tristemente, Franti.

Riconoscere il valore delle pratiche intersoggettive pone anzitutto le basi per il confronto con il dettato Costituzionale: è così che poi si legge l'importanza dell'art. 3 sull'eguaglianza attraverso il momento e le azioni; è così che si passa attraverso le righe degli artt. 11 sulla pace, 13 sulla libertà. È così che si capisce la solidarietà che sta alla base di tutti i precetti della democrazia costituzionale. Il terreno così reso fertile per il prosperare dei buoni valori democratici si ispira al *thinking caring* (pensiero orientato al valore): si tratta di pensare valorialmente mettendo in ordine cosa è più o meno importante per vivere bene. Il pensiero *caring* è un pensiero assiologico che passa attraverso dimensioni affettive, relazionali e normative attive che fanno agire per il bene, assegnando valore ai valori. L'azione messa in pratica riferita ai già menzionati pilastri assume, dunque, il valore di esercizio che educa all'etica del riconoscimento e della reciprocità. Educare ad agire in sintonia con quanto prescritto dal dettato Costituzionale è un efficace programma che fa superare conflittualità, differenze e alterità, nemiche della democrazia. Il ruolo dei valori è cardine, poiché significa che, riconosciuta la fondamentale importanza di quel valore, ancorché chiamati a scegliere in un gruppo o in solitudine, i soggetti restano orientati a non scollarsi dalla coscienza *caring*, una volta sperimentata realmente la sua validità e potendone riconoscere inequivocabilmente la centralità. La tensione ad agire per il mantenimento dei legami tra persone ricomponе il senso di identità comunitaria. Un pensiero valoriale praticato concretamente fa rivalutare all'individuo il rispetto e la reciprocità nelle sue tre aree fondamentali: il rispetto per sé; per gli altri; per la comunità<sup>78</sup>.

La scuola pubblica dovrebbe farsi portavoce, e insieme deve essere fattualmente garante, di una scuola pluralista che rispecchi gli ingranaggi democratici. La proposta legislativa che si dovrebbe formulare dovrebbe tendere anzitutto a un'educazione rispettosa delle diversità: un approccio in definitiva che apre le porte di una società interculturale ed eterogenea dove nessuno viene lasciato

---

<sup>78</sup> Per il pensiero *caring* si veda M. LIPMAN, *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for Children in Italia*, prima pubb. in *Inquiry*, Vol. XV, n. 1/1995, trad. ita. Di A. Cosentino, in *Comunicazione Filosofica*, n. 3, p. 36

indietro. La qualità del servizio educativo si misura tenendo presente l'indicatore dell'inclusività. È con questo tema che si introduce quello delle categorie che vivono uno svantaggio: pensiamo agli studenti stranieri e alle categorie fragili. Il topic inclusione però non deve esaurirsi con la considerazione degli interessi della persona esposta a maggiori difficoltà: l'interesse educativo insito nelle pratiche di integrazione e inclusione non è contrapposto agli interessi dell'intera comunità scolastica. Utile a questo punto è pure riportare il progetto di riforma delineato dalla legge 53/2003 che si ispira ai principi pedagogici della personalizzazione dei percorsi che deve, o dovrebbe essere intesa come il fine stesso degli interventi educativi e anche didattici che il sistema dell'istruzione e della formazione può mettere in campo<sup>79</sup>. La legge 53/03 pone l'accento, in modo dirimente ai nostri fini, sulla centralità della persona prima ancora che dello studente: tale centralità poggia la sua ragion d'essere sui motivi ispiratori delle democrazie, per cui la crescita passa attraverso la formazione di individui che riconoscano le differenze come qualità identitarie. Il rispetto delle differenze e l'accettazione di ogni caratteristica personale come connotato personale, fa assumere la diversità come risorsa positiva. A completare il quadro intervengono le leggi 517/77 e 104/92, rispettivamente: la prima discendente dalla legge n. 118, del 1971 che affermava il diritto degli invalidi civili all'inserimento nella scuola sia elementare sia media, apripista per sottolineare nel successivo 1977- con la citata legge 517- che il diversamente abile non solo ha diritto allo studio ma, affinché possa liberamente socializzare, ha anche il diritto a essere inserito e integrato, impiegando la figura dell'insegnante di sostegno, nelle classi normali della scuola dell'obbligo<sup>80</sup>; la legge 104/92 "fa proprie tutte le istanze del problema dell'handicap e/o svantaggio e regola l'assistenza, l'integrazione e l'inserimento dei soggetti diversamente abili non solo nelle scuole di primo e di secondo grado, ma anche nella società e nel mondo del lavoro"<sup>81</sup>. Entrambe sono il frutto di un impegno legislativo non casuale che è parte di un più ampio ed articolato progetto di rinnovamento della formazione nelle scuole, che agisca per il bene comune e quindi che nutre la democrazia. Un ribaltamento delle partec

---

<sup>79</sup> "Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione ...", (Art. 1) "... è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro." Testo della Legge 53/2003, ove prosegue con l'Art. 2.

<sup>80</sup> In Italia, fu costituita nel 1974 una particolare Commissione ministeriale, per affrontare la questione, e poi la stessa ha redatto un documento, in cui in primo luogo, si diceva che "i soggetti in difficoltà, essendo, in ogni modo, portatori di potenzialità conoscitive, operative e relazionali, dovrebbero diventare protagonisti della loro crescita; in secondo luogo, la scuola dovrebbe favorire e facilitare lo sviluppo di tali potenzialità; in terzo luogo, si dovrebbe determinare una formazione di operatori e di collaboratori scolastici, altamente qualificati". È su tali importanti rilevazioni che è stata elaborata la legge n. 517. Altra fondamentale tappa di civiltà fu poi quella del 1987: l'inserimento viene esteso, con sentenza della Corte Costituzionale n. 215, anche alla scuola materna e superiore. Tutto il quadro sin qui riportato è frutto della sapiente ricostruzione di P. BOCCIA, *Il Quarantennale Della Legge N. 517/1977 e la legge-quadro n. 104/1992*, num. del 13 giugno 2017, <https://www.edscuola.eu/wordpress>.

<sup>81</sup> *Ibidem*.

inclusive e di integrazione dunque, che si erge sulla scia di tutto quanto premesso, per realizzare anche con le categorie svantaggiate, collaborazioni indispensabili per la generalità degli studenti, atte a superare gli individualismi nemici della coesione sociale.

In definitiva la proposta della legge 92/2019 oltre che sulla carta, dovrebbe portare avanti una politica di valorizzazione della persona e di significatività delle relazioni che, attraverso l'allenamento ai valori democratici e con le prassi inclusive, approdi alla realizzazione di community care.

#### **II.4 La scuola allo Stato, la scuola ai cittadini**

Ammesso in primis che “non esista funzione nazionale e sociale più alta di quella che provvede alla educazione ed elevazione del popolo ed assicura pertanto l'unità della Nazione” si pone la questione connessa all'argomento, riferita al concetto di unità -così continua il deputato Marchesi nella relazione ivi presentata, sui principi costituzionali riguardanti la cultura e la scuola- “laddove le autonomie aprirebbero la strada allo spirito regionalistico o municipale o confessionale”. È con questa riflessione che si dipana, di fronte agli occhi di chi è chiamato ad organizzare fattivamente l'universo scolastico, la questione delle autonomie. Se è vero che l'obiettivo dell'educazione civica obbligatoria per ogni ordine e grado è, tra gli altri, quello di riferire circa un'identità Nazionale, si possono evitare le derive di frammentazione cui l'autonomia scolastica pare condurci? E ancor di più: sono di fatto da evitare scenari di “campanilismo”?

Con la riforma costituzionale del 2001 la materia “istruzione” va a ricadere nelle competenze concorrenti tra Stato e Regioni. Così il nuovo art. 117 Cost. conferma l'esclusiva competenza dello Stato ad adottare le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali di prestazione, elevando al contempo a principio costituzionale l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Ai nostri fini è bene ricordare che il quantum sulle autonomie Regionali e poi del singolo istituto, si spinge, secondo il dettato di cui all'art. 8 del DPR 275/99, a tipizzare l'autonomia dei singoli curricoli. Quanto riferito, in pratica, significa che esiste sulle materie di insegnamento una quota nazionale obbligatoria, che sottomette al volere statale la definizione della materia da inserire nei programmi senza possibilità di un rifiuto, accanto però ad una quota riservata alle istituzioni scolastiche, che identifica iniziative da rimodulare nell'ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni, ad opera dei singoli organi di ogni istituto scolastico<sup>82</sup>. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica di cui sopra rientra tra le materie del c.d. PTOF (Piano triennale dell'Offerta Formativa)

---

<sup>82</sup> Ci si riferisce al DM n.47/15.

predisposto da ogni scuola. Questo significa che la prima attuazione triennale partita da alcuni anni,<sup>83</sup> identifica un periodo in cui definire una prima attuazione del curricolo educazione civica.

L'operazione tiene conto delle Linee guida Ministeriali esclusivamente come elemento di indirizzo e di orientamento. Il compito di comporre le declinazioni concrete dell'insegnamento è dell'organo tutto locale denominato Collegio dei Docenti: la mission in particolare è quella di integrare i criteri di valutazione degli apprendimenti allegati al PTOF con specifici indicatori riferiti all'insegnamento dell'educazione civica, al fine dell'attribuzione della valutazione di cui all'art. 2, co. 6 della legge 20 agosto 2019, n. 92. Nell'Allegato A, si legge chiaramente che il Collegio dei Docenti provvede nell'esercizio dell'autonomia di sperimentazione di cui all'art.6 del D.P.R. n.275/1999, "ad integrare nel curricolo di Istituto gli obiettivi specifici di apprendimento/risultati di apprendimento delle singole discipline con gli obiettivi/risultati e traguardi specifici per l'educazione civica utilizzando per la loro attuazione l'organico dell'autonomia".

Tutto ciò premesso si riconoscono in particolare due spazi di manovra problematici, così come d'appresso argomentato:

#### *Qui docet?*

Non è contemplata in generale l'ipotesi di ricorrere a personale esterno alla scuola. Quindi non si considera la possibilità di tecnici della materia. È la stessa Legge 92 all'art. 2 co. 9 bis a prevedere che "l'intervento previsto non determina un incremento della dotazione organica complessiva e non determina l'adeguamento dell'organico [...] alle situazioni di fatto oltre i limiti del contingente"<sup>84</sup>.

In via ordinaria le ore di educazione civica sono svolte, nell'ambito della declinazione annuale delle attività didattiche, da uno o più docenti della classe o del Consiglio di Classe cui l'insegnamento è affidato con delibera del Collegio dei Docenti su proposta degli stessi docenti della classe o del Consiglio di Classe. Quindi siamo di fronte a ciò che di fatto si configura come assunzione volontaria di nomina o una carica elettiva? Nelle scuole del primo ciclo, ovverosia nelle scuole primarie e secondarie di I grado l'insegnamento è affidato, in contitolarità, a docenti dell'organico; mentre per le scuole secondarie di secondo grado, si prevede che l'insegnamento venga affidato ai docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche, ove disponibili nell'ambito dell'organico dell'autonomia di quello specifico indirizzo<sup>85</sup>.

---

<sup>83</sup> Anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023.

<sup>84</sup> Previsione di cui all'articolo 1, comma 69, della legge 13 luglio 2015, n. 107.

<sup>85</sup> Qui si fa riferimento agli istituti superiori che già di fatto prevedono l'insegnamento del diritto o dell'economia e che quindi hanno già questa cattedra tra le altre.

Nel caso non vi siano nell'istituto docenti abilitati all'insegnamento delle predette discipline, l'insegnamento di educazione civica resta di nuovo attribuito in contitolarità a più docenti, competenti per i diversi obiettivi/risultati di apprendimento condivisi in sede di programmazione dai rispettivi Consigli di Classe. Si parla poi di una generica "formazione" per coloro che dovranno insegnare, senza però rilasciare sul punto chiarimenti concreti e di attuazione della stessa formazione, neppure sancendo l'organo/gli organi cui la formazione specifica è affidata.

### *Valutare la "virtù"*

Il Collegio dei Docenti delle scuole del primo ciclo, in coerenza con il disposto dell'art. 2 del D. Lgs. 62/2017, dovrà esplicitare a quale livello di apprendimento corrisponde il voto in decimi attribuito agli alunni della scuola secondaria di primo grado anche per l'educazione civica. E questo resta valido in generale per tutte le discipline. Per l'educazione civica è il docente coordinatore che propone l'attribuzione di un giudizio c.d. "descrittivo" che si suppone aderente alle valutazioni su quella che viene denominata condotta. Il combinato disposto tra gli artt. Della 92/19 e del D. Lgs. 62/2017, relativamente al primo ciclo di istruzione, prevede che la valutazione del comportamento "si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti, il Patto educativo di corresponsabilità e i Regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche, ne costituiscono i riferimenti essenziali". Il coordinatore ha dunque il compito di formulare la proposta di voto in decimi, acquisendo elementi conoscitivi dagli altri docenti coinvolti nella materia, così come funziona appunto per il voto "di comportamento". Quindi si tratta di valutare lo spirito democratico secondo dettati interni agli istituti, che osservano il modo d'essere di ognuno in questa o in quell'altra ora e vegliano sul modo di comportarsi tra studenti: un collegio di moderni ufficiali<sup>86</sup> che si proponga di valutare quanto si è di fatto un cittadino democratico, assumendo così la dimensione di "alunno" un ruolo totalizzante rispetto alla definizione di buon cittadino, che invece dovrebbe essere l'obiettivo dell'insegnamento e non un metro di valutazione. Un raggiungimento di decimi che per il discente sarà montagna da scalare con i mezzi della memoria forse, dell'accondiscendenza probabilmente, della competizione e dell'essere primo fra i pari. Come formulare il giudizio solo sull'area educazione alla cittadinanza e il giudizio sul cittadino, per esempio slegando tale valutazione dal giudizio didattico positivo tipico del "primo della classe"? Sarà egli eccellente per forza anche come cittadino democratico? E per converso: "l'asino impenitente" didatticamente parlando, potrà mai essere il migliore dei cives? Riflessione che conduce a pensare

---

<sup>86</sup> La scuola come piccola città del Sole: controllata da un gruppo di persone chiamati "ufficiali" che vigilano continuamente in modo che nessuno possa compiere azioni ingiuste nei confronti di altri cittadini. Una città in cui esiste un ufficiale per ogni virtù: Liberalità, Magnanimità, Castità, Fortezza, Giustizia criminale e civile, Operosità, Verità e così via. Riflessione da *La città del Sole* di T. Campanella, SERONI A. (a cura di), Milano, Feltrinelli, 2014.

che, questo aspetto della votazione, costituisca un difetto di declinazione del buon fine legislativo, probabilmente da ripensare.

Sui metodi per proporre l'insegnamento è bene dire che esistono diverse opportunità sperimentate sul campo. Infatti la disamina fino ad ora proposta non vuole rappresentare un modello fanatico del monopolio statale dell'istruzione, tutt'altro, poiché è nei particolari che in realtà sta la verità: test comunali o comunque territoriali in punto esercizio della democrazia, hanno favorito negli anni esperienze popolari adatte ai contesti in cui sono inserite. Dalle iniziative nei territori colpiti dalle catastrofi dei terremoti discendono esperienze virtuose relativamente alla partecipazione e quindi esperienze vere e proprie di educazione civica, che sono concrete perché connesse al proprio territorio di appartenenza e ai personali luoghi di vita comune<sup>87</sup>. In Campania, per esempio, per sottrarre forza lavoro alle “paranze dei bambini”, sono stati sperimentati approcci di partecipazione che convogliano i ragazzi verso la solidarietà, la reciprocità e il senso di legalità per progredire come persone<sup>88</sup>. Sopra tutti, quale paradigma da recuperare, l'esperienza della Nave Asilo “Caracciolo”, ispirata al principio del “mare redentore”<sup>89</sup>: una proposta di approccio educativo, adatto al recupero e all'integrazione di minori a rischio di delinquenza ed esposti a ogni tipo di malanno sia fisico che morale, che privilegia come obiettivo la conquista della dignità legata al lavoro, alla solidarietà e agli affetti. Ecco il campanilismo buono: non ufficiali che riuniti in collegio valutino ciò che è buono, separandolo da ciò che è cattivo, non maestri di virtù che si ispirano, navigando a vista, a vacui tentativi di linee normative vuote sulla carta, ma moderni Don Camillo, Marco Tullio Sperelli, Maria Montessori, che giocando sotto la pioggia ascoltino il giovane che propone loro la missione più importante: “qui ed ora, insegnami a fare da me”.

## **II.5 L'insegnamento di qualità per la realizzazione del *best interest of child*<sup>90</sup>**

Occorre in argomento non limitare lo sguardo al Paese Italia perché possono venirci in aiuto sguardi internazionali e interpretazioni più ampie che possono in qualche modo stratificare *in melius* il diritto e le declinazioni che si vorrebbero auspicare per lo stesso in tema istruzione. Accanto a una

---

<sup>87</sup> Tavoli tematici di ragazzi che proponevano cosa era più importante da ricostruire. Parlavano di scuola, ma anche di centri sportivi, di luoghi di ritrovo, di murales che significassero siamo caduti ma non ci arrendiamo, poiché siamo forti insieme.

<sup>88</sup> Resta intramontabile negli anni l'immagine del Maestro Marco Tullio Sperelli che di vicolo in vicolo recupera i bimbi della sua classe rappresentando di fatto la possibilità di civismo per le strade di Napoli. Al cinema con il genio di Lina Wertmüller e prima ancora rappresentato dall'opera di Marcello D'Orta.

<sup>89</sup> Si svolse negli anni tra il 1913 e il 1928: ad accogliere oltre settecento bambini e ragazzi di strada fu chiamata la signora Giulia Civita Franceschi. La sua impresa pedagogica fu apprezzata da grandi personalità come Maria Montessori, Enrico Ferri e da numerosi esperti italiani e stranieri, i quali visitarono la nave per osservare da vicino il cosiddetto “sistema Civita”.

<sup>90</sup> Cfr. *Neulinger e Shuruk c. Svizzera*, European Court of Human Rights, 6 luglio 2010, par.135, <https://hudoc.echr.coe.int/>, sez. Grand Chamber.



dimensione interdisciplinare anche una comparativa dunque, che legga e colleghi gli Stati e i documenti internazionali, per una realizzazione di un diritto in senso e a un livello globalizzato. Allo scopo è utile richiamare il concetto del *best interest of child*: a casa nostra “il migliore interesse del/per il bambino”, o tradotto ancora meglio “l’interesse superiore del bambino”. Trattandosi di fatto di un concetto teorizzato, e anzi di un principio sancito, anzitutto dall’art. 3 della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell’Infanzia che si accompagna ad una concreta applicazione, diventa vero e proprio criterio decisionale, grazie all’interpretazione più ricorrente del *best interest of the child* che è quella restituita della Corte di Strasburgo legata all’art. 8 CEDU (Corte Europea dei Diritti dell’Uomo). Intanto il testo dell’articolo 3 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia afferma che “in tutte le azioni riguardanti i bambini, siano esse intraprese da istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, tribunali, autorità amministrative o organi legislativi, l’interesse superiore del minore deve essere una considerazione primaria”<sup>91</sup>. La Corte Europea dei Diritti dell’Uomo di fatto suggerisce- costruisce non tanto una tutela verso un interesse superiore specifico, piuttosto “il principio dei *best interests of the child*” agendo per la via interpretativa. La Corte ha concettualizzato i principi agenti per i migliori interessi dei minori alla luce dello *human rights-based approach*. È stata condotta un’operazione ermeneutica resa possibile “dal basso”, grazie al consensus tra gli Stati membri del Consiglio d’Europa: nelle parole della Corte, «there is currently a broad consensus (...) in support of the idea that in all decisions concerning children, their best interests must be paramount»<sup>92</sup>.

Seguendo le pronunce in materia minorile, costanti nel richiamare il principio dei *best interests*, e il contenuto dei diritti nazionali positivi e delle argomentazioni in merito alla necessità dell’ingerenza nella vita familiare per la tutela dei diritti fondamentali della prole ex art. 8, comma 2 CEDU<sup>93</sup>, ci suggerisce l’idea di un interesse del minore in tutti gli spazi della sua vita, siano essi pubblici o strettamente privati. Seconda consolidata e attuale giurisprudenza la CEDU non va poi interpretata da sola, ma in armonia con i principi del diritto internazionale<sup>94</sup> e, in particolare, con le norme concernenti la protezione internazionale dei diritti dell’uomo<sup>95</sup>. Ancora con specifico

---

<sup>91</sup> Articolo 3 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia.

<sup>92</sup> *Ibidem*.

<sup>93</sup> Art. 8 “Diritto al rispetto della vita privata e familiare”. 1. Ogni persona ha diritto al rispetto della propria vita privata e familiare, del proprio domicilio e della propria corrispondenza. 2. Non può esservi ingerenza di una autorità pubblica nell’esercizio di tale diritto a meno che tale ingerenza sia prevista dalla legge e costituisca una misura che, in una società democratica, è necessaria alla sicurezza nazionale, alla pubblica sicurezza, al benessere economico del paese, alla difesa dell’ordine e alla prevenzione dei reati, alla protezione della salute o della morale, o alla protezione dei diritti e delle libertà altrui.

<sup>94</sup> In particolare la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia (cfr., per esempio, i riferimenti in *Paradiso e Campanelli c. Italia*, 24 gennaio 2017, par. 76 e S.L. e J.L. c. *Croazia*, 7 maggio 2015, par. 62). “Dall’alto” quindi gioca un ruolo importante in argomento proprio il diritto internazionale pattizio.

<sup>95</sup> Cfr., per esempio, *Neulinger e Shuruk c. Svizzera*, cit., par. 131

riferimento alla CEDU, il parametro normativo utilizzato è, anzitutto il succitato art. 8 sotto il profilo della vita familiare<sup>96</sup> e della vita privata<sup>97</sup>, ma anche – sebbene meno frequentemente – l’art. 3 sul divieto di trattamenti inumani e degradanti e l’art. 1 Protocollo n. 1<sup>98</sup>. Frequenti sono, inoltre, i riferimenti ad altre normative internazionali: anzitutto la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del minore. Tutto il quadro restituisce una visione di tutela del minore e dei suoi interessi che agisca a 360° in tutti gli abiti della sua vita.

Tra gli ambiti della vita del bambino una parte rilevante è certamente costituita dal suo percorso formativo: stiamo parlando di realizzare gli interessi del minore tra i banchi di scuola per dare compiutezza al succitato principio teorizzato dalla CEDU.

Occorre dunque chiedersi: cosa in effetti è una scuola di qualità?<sup>99</sup>

Il successo di un sistema educativo trova il suo indicatore nella qualità dell’apprendimento. Non ha senso una scuola per tutti se si tratta di proporre alla collettività l’ingresso a un ambiente in cui si impartiscono lezioni inutili o prive di contenuti spiccatamente connessi con gli spazi del reale.

Altro aspetto rilevante è quello dei metodi di insegnamento: di nuovo non ha senso proporre sì contenuti anche validi, ma esposti con metodologie antiquate o sorpassate.

Usando i canoni suggeriti da UNICEF possiamo cercare di rispondere alla domanda iniziale: cosa è dunque una "istruzione di buona qualità"?

Per rispondere al senso profondo della domanda dobbiamo riferirci a cinque elementi non materiali che forniscono un disegno sulla bontà di un sistema educativo. Ci dobbiamo quindi spingere oltre rispetto alle ovvie stime circa le dotazioni minime di attrezzature didattiche e le infrastrutture, pensando invece a:

- esperienza personale degli alunni
- ambiente scolastico
- contenuti dell’insegnamento
- processi cognitivi e formativi

---

<sup>96</sup> *Ivi* cit., parr. 135 ss.

<sup>97</sup> Cfr., per esempio, *Mikulić c. Croazia*, 7 febbraio 2002, par. 64 e *Menesson c. Francia*, 26 giugno 2014, par. 96

<sup>98</sup> Cfr. *S.L. e J.L. c. Croazia*, cit., par. 63, <https://www.questionegiustizia.it>.

<sup>99</sup> Le considerazioni qui di seguito riportate e rielaborate fanno riferimento ad alcuni spunti suggeriti dall’UNICEF in argomento Scuola di qualità, scuola per tutti, sezione Istruzione, in <https://www.unicef.it> del 16 novembre 2009.

- risultati dell'apprendimento

Il primo punto fa riferimento già a una specificità che troppo spesso non si considera quando si parla di classi e di formazioni delle stesse per esempio. Dire esperienza personale dell'alunno significa tenere in debito conto il vissuto personale di ogni discente. Ogni bambino quando fa il suo ingresso nel sistema della scuola dell'obbligo (prima finestra sul mondo dell'istruzione in senso stretto) si porta dietro già "un'istruzione bagaglio" di tipo prescolare pervenuta per es. dalla famiglia, dal quartiere, dalla città e dai luoghi/esperienze del cuore.

L'interesse del minore, che appunto si realizza predisponendo un insegnamento di qualità nel senso di una considerazione dell'esperienza personale, secondo UNICEF:

"[...] non trascura di prestare attenzione alla sua situazione familiare, ai suoi talenti o ai suoi ritardi, ai segni di precedenti esperienze che possono incidere positivamente o negativamente sulla socializzazione e sull'apprendimento. L'insegnante debitamente formato sa inoltre riconoscere i sintomi del disagio, dell'abuso o dello stress emotivo, e spesso è l'unico soggetto che può salvare un bambino o una bambina dall'esclusione sociale o da situazioni ancora più dolorose"<sup>100</sup>.

Il secondo punto riguarda l'ambiente: lo spazio in cui i bambini si ritrovano nella parte più importante e più corposa a livello di permanenza e quantità di tempo speso nell'arco di una singola giornata e nell'arco di tutta una vita, influisce o meglio influenza, tutta l'esistenza formativa e condiziona la qualità stessa dell'apprendimento. Già, dagli studi Montessoriani sul tema, sono state definite preziose linee guida che fanno emergere come lo spazio plasmi l'apprendimento<sup>101</sup>: il diritto italiano, rifacendosi a queste argomentazioni, definisce i criteri di una scuola sicura<sup>102</sup> salutare e anche sensibile alle differenze culturali<sup>103</sup>. Stiamo parlando di una scuola "a misura di bambino". Passando

<sup>100</sup> <https://www.unicef.it/media/scuola-di-qualit-scuola-per-tutti>

<sup>101</sup> Da Opera Nazionale Montessori: l'ambiente tipico di una scuola montessoriana si distingue per la presenza dei necessari "strumenti" di lavoro psico-motorio e intellettuale dei bambini, strumenti definiti "materiali di sviluppo e di formazione interiore". Il bambino, come peraltro ogni essere vivente, è guidato dai suoi misteriosi impulsi vitali ad adattarsi all'ambiente assorbendone i caratteri. Laddove esso sia confuso, instabile, incompiuto, né utile né necessario, privo di attrattiva e di interesse e non direttamente utilizzabile per una personale sperimentazione di conoscenza, ebbene il bambino assimilerà questi caratteri negativi senza poter esercitare in modo chiaro, preciso e finalizzato i propri poteri psichici e mentali. In sostanza gli è impedita o resa difficile la stessa formazione del suo proprio carattere.

<sup>102</sup> Decreto legislativo 81/08 art. 37, comma 7 sulle responsabilità e i criteri per stabilire la sicurezza dei vari Istituti "In che modo salvaguardare la sicurezza nelle scuole? Studiare in un ambiente sicuro e confortevole è un diritto degli studenti: per tutelare la loro sicurezza, ma anche quella del personale e dei docenti che lavorano negli istituti scolastici", il legislatore ha previsto l'estensione del decreto legislativo 626 del 1994 in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro anche al settore scuola. Completano le norme sulla sicurezza nelle istituzioni scolastiche ed educative, il decreto ministeriale 382 del 29 settembre 1998 e la circolare 119 del Ministero della Pubblica Istruzione del 29 aprile '99

<sup>103</sup> Le norme più significative: Circolare ministeriale 205/26.7.90; Circolare ministeriale 73/2.3.94 (sigla di seguito C.M.); pronuncia Consiglio nazionale della pubblica istruzione trasmessa con C.M. 122/1992; pronuncia C.N.P.I. trasmessa con C.M. 138/1993, emerge chiaramente il ruolo di ordinarietà educativa dell'Educazione Interculturale che, fondata sui valori della Costituzione italiana e delle Carte internazionali (Dichiarazione dei diritti dell'uomo, O.N.U. 1948 Convenzione Internazionale dei diritti dell'infanzia, O.N.U. 1989) si presenta come trama di fondo di tutti i saperi, trasversale a tutte le

poi ai contenuti, parliamo di ciò che la legislazione in materia definisce *curricula*. In Italia si inizia a parlare di questo tema nel 2000: grazie al Decreto Ministeriale 234 del 26 giugno di quell'anno, intitolato "Regolamento recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche". Si introduce il concetto di contenuto specifico e specificato per ogni scuola, ossia da questo momento legislativo a seguire sussiste il diritto di ogni istituto scolastico a pianificare il proprio curriculum in maniera del tutto autonoma nella misura del 20% (in termini di monte-ore), mentre il restante 80% viene definito dal Ministero dell'istruzione su base comune. Il curriculum risulta quindi come l'insieme delle esperienze di apprendimento progettate, attuate e valutate da una comunità scolastica per il perseguimento di obiettivi formativi esplicitamente espressi. Si attribuisce alla riforma Gelmini l'emanazione delle "Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento", chiarendo così quali siano le conoscenze fondamentali da includere nel curriculum, che ogni studente dovrebbe aver appreso al termine del suo percorso di studi. In senso ampio, laddove istruire significa educare<sup>104</sup>, i curricula scolastici si possono definire di qualità allorché includano: indispensabili nozioni per l'alfabetizzazione, accanto a contenuti che permettono agli allievi di acquisire competenze fondamentali per la vita le cc.dd. *life skills*. Ciò vuol dire trasmettere contenuti di educazione civica, per es. per la risoluzione pacifica delle controversie e per altre priorità sociali definite a livello nazionale e locale per formare cittadini responsabili e attivi e per promuovere la partecipazione alla vita civica culturale e sociale della comunità<sup>105</sup>.

Il tema dei contenuti si ripercuote sui metodi di insegnamento e quindi sullo studio dell'interesse dei processi cognitivi e formativi. Qui rileva anzitutto la formazione degli insegnanti, che devono essere messi a conoscenza dei nuovi metodi e devono sempre più confrontarsi con le ricadute pratiche e realistiche del sapere, concentrandosi proprio sull'implementazione delle *life skills*. Per realizzare tale punto, prosegue UNICEF:

---

discipline. L'Educazione Interculturale non è una ulteriore educazione che va ad aggregarsi ai già poderosi curricula scolastici (come è già avvenuto, quando impellenti problemi sociali hanno imposto alla Scuola tutt'altro che di dare pronte risposte educative, dall'educazione alla legalità all'educazione stradale) ma, attuata "anche in assenza di alunni stranieri" (C.M. 205/1990), deve essere rivolta a tutti come educazione a un nuovo civismo. La formazione di cittadini del mondo responsabili, autonomi, creativi e critici che condividono i valori universali dell'uguaglianza, della solidarietà, della cooperazione e della pace, fa infatti parte degli alfabeti sociali che la scuola deve impartire insieme agli alfabeti strumentali"

<sup>104</sup> Perché, come sottolinea Galimberti: "istruire significa trasmettere contenuti culturali per via intellettuale da una mente all'altra: dall'insegnante al discepolo. Educare significa curare la dimensione emotivo-sentimentale dei ragazzi aiutandoli a passare dalla pulsione (dove si arrestano i bulli) all'emozione. La mente non si apre se prima non si è aperto il cuore". Dall'incontro con il filosofo ed accademico italiano U. GALIMBERTI, del 28 novembre 2019 "Istruire o educare? Questo è il dilemma. Il ruolo del docente dalla scuola al mondo universitario" in <https://www.ilmattino.it/>, 27 Novembre 2019.

<sup>105</sup> Così si evince dalla lettura della Legge nazionale 92 dell'agosto 2019 sull'insegnamento trasversale dell'Educazione civica, che in provincia di Trento, è anche insegnamento alla cittadinanza. Il DM 35 del giugno 2020 e la Delibera provinciale 1233 dell'agosto 2020 definiscono le Linee Guida per l'avvio dell'insegnamento nelle Istituzioni scolastiche, indicando modalità, traguardi di competenza e risultati di apprendimento.

“bambini e ragazzi devono dunque essere al centro del processo educativo, anziché subirlo. Gli insegnanti devono a loro volta saper accertare e favorire le condizioni che favoriscono l'integrazione di tutti gli alunni, e delle bambine in particolare, individuando eventuali ostacoli nell'ambiente familiare o comunitario”<sup>106</sup>.

Va da sé che per definire una istruzione come di qualità vanno presi in considerazione i risultati del processo educativo così condotto. Tali risultati non potranno riferirsi esclusivamente all'apprendimento delle nozioni di alfabetizzazione, ma dovranno includere un'analisi sull'acquisizione di competenze, di valori e comportamenti che siano la base di una consapevole partecipazione alla vita sociale.

Una “buona scuola”, in sintesi, è quella che aiuta i bambini ad esprimere tutta la pienezza delle loro potenzialità e a crescere come cittadini *nel e del* Mondo.

### **II.5.1 La sfida del sistema educativo: perseguire l'interesse supremo del minore per creare uomini**

La nuova frontiera che si deve imporre sul sistema istruzione deve, secondo la disamina fin qui condotta, pensare in un'ottica di realizzazione di un diritto per il minore *tout court* e connettere tale obiettivo a politiche avviate di sviluppo della persona e promozione del progresso della società<sup>107</sup>.

Ovvia e dovuta operazione tristemente preliminare, è sempre quella che consiste nell'indagare i fattori di crisi attualmente esistenti che se analizzati ed eliminati, nella misura del possibile, potranno condurre a un adeguamento/miglioramento a lungo termine delle strategie, forse da ripensare, in punto *istruire per educare*. Le analisi condotte negli ultimi anni evidenziano diversi fattori di crisi. Alcuni sono legati alle vicende interne ai singoli Stati; altri sono di livello sistemico connessi a fenomeni mondiali, si parla in questo caso delle ricadute della globalizzazione, dello sviluppo tecnologico e del crescente consumismo connesso ai precedenti due.

A partire dalla disamina per esempio del documento della Commissione Europea denominato “relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2018, Italia”<sup>108</sup> si evince come già all'epoca il nostro Paese fosse in realtà ben lontano dagli standard europei e ancor di più si capisce come già allora si delineava una politica di fatto inerme e non votata a un significativo miglioramento di tali indici. Sia come percentuale di PIL che come percentuale di spesa pubblica

---

<sup>106</sup> In <https://www.unicef.it> del 16 novembre 2009

<sup>107</sup> Tutta la disamina da qui condotta a seguire si riferisce ad una rielaborazione di quanto proposto nel testo di A. M. POGGI, *Per un Diverso Stato Sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, il Mulino, 2019.

<sup>108</sup> Dal sito ufficiale <https://op.europa.eu>, in esame è qui riportate: [education-and-training-monitor-2021/en/italy](https://op.europa.eu/en/education-and-training-monitor-2021/en/italy), di ss denominate EAC.

totale (dove il primo dato è pari a 3,9% nel 2016 rispetto a una media UE di 4,7% e laddove il secondo è pari al 7,9% contro una media UE del 10,2%) pare che gli investimenti in Italia siano ben al di sotto dei valori postulati e portati avanti in Europa. La spesa per l'istruzione è tra le più basse anche in ambito OCSE con l'aggravante dei fondi irrisori, rispetto alle medie di altri Stati, investiti al c.d. livello di formazione terziaria<sup>109</sup>: l'Italia investiva nel 2015, il 3,9% del proprio PIL dove la media OCSE dei Paesi afferenti è del 5%, per lo stesso periodo di riferimento. Volendo passare a disamine ancora più recenti: sempre secondo i monitoraggi EAC l'investimento italiano nell'istruzione è tra i più bassi dell'UE. Nel 2019 ancora una volta, la spesa italiana per l'istruzione è rimasta ben al di sotto della media UE, sia in percentuale del PIL, sia in percentuale della spesa totale delle amministrazioni pubbliche (8% vs UE 10%). La spesa pubblica per l'istruzione terziaria (8% della spesa totale) è la metà della media dell'UE (16%) e rimane la più bassa dell'Unione.

Centrale è anche la questione dei cc.dd soggetti *early leavers*<sup>110</sup>: l'abbandono scolastico è tristemente stringente tra le questioni di attualità, un problema in diversi Stati europei. Da uno degli ultimi monitoraggi del settore dell'istruzione e della formazione anche su questo particolare punto, si dice che nonostante siano riconosciuti all'Italia i continui sforzi di finanziamenti spiccatamente ivi diretti<sup>111</sup>, la percentuale di abbandono precoce dell'istruzione rimane ben al di sopra della media dell'UE: nel 2020 il tasso di abbandono dei giovani tra i 18 e i 24 anni, era pari al 13,1%, in calo di 0,4 punti percentuali rispetto all'anno precedente, ma sempre al di sopra della media europea che invece vorrebbe tale dato al massimo pari al 10,1%. Dato che a onor di cronaca è addirittura ricollocato a livello di Europa al solo 9% come soglia da raggiungere entro il 2030. Si registra un miglioramento significativo negli ultimi 10 anni, ma il divario con la media dell'UE si sta rivelando difficile da colmare (da 4,8 punti percentuali nel 2010 a 3,2 punti percentuali nel 2020). Prosegue EAC sulla situazione post-pandemica italiana: “sebbene sia troppo presto per quantificare l'impatto della chiusura delle scuole sull'abbandono scolastico, le prime indicazioni non sono incoraggianti. A gennaio, un rapporto di Save the Children Italia ha rilevato che il 28% per cento dei ragazzi tra i 14 ei 18 anni aveva almeno un compagno di classe che aveva abbandonato completamente le lezioni

---

<sup>109</sup>Così si riferisce degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) che costituiscono un segmento formativo anche relativamente recente nel nostro sistema educativo.

<sup>110</sup> *Tackling early leaving from education and training in Europe strategies, policies and measures. Education, A Audiovisual and Culture Executive Agency*. Redatto da Eurydice e Cedefop, del 2014, riferisce della questione menzionata come di “una spinosa questione”. In tempi più recenti si vedano “Alla ricerca del tempo perduto”, Save The Children (2022) e “La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale”, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022) su: <https://www.geopop.it/la-dispersione-scolastica-in-italia-e-al-127-tra-le-piu-alte-deuropa-capiamo-il-fenomeno/https://www.geopop.it>. Secondo tali disamine che estrapolano i dati ufficiali da tre fonti principali: il Ministero dell'Istruzione, l'ISTAT e l'INVALSI, il tasso di abbandono scolastico in Italia è del 12,7%. Da <https://www.geopop.it>

<sup>111</sup> Si veda la Legge di bilancio 2021 che stanziava risorse aggiuntive per sostenere le scuole e le università nella pandemia e gli obiettivi del Piano nazionale per la ripresa e la resilienza (NRRP).

online. Un'indagine tra i dirigenti scolastici ha confermato che gli studenti hanno abbandonato la didattica a distanza (stimata al 5% a livello nazionale e il doppio rispetto al sud) e ha stimato che tra il 2% e il 5% degli insegnanti non erano ancora coinvolti nella didattica a distanza. Inoltre, oltre la metà degli intervistati ritiene che la didattica a distanza non coinvolga studenti con bisogni educativi speciali (CENSIS 2020)”<sup>112</sup>.

Quasi un quinto degli italiani tra i 15 e i 24 anni non frequenta corsi di istruzione, lavoro o formazione (i cc.dd NEET) e anche in questo caso specifico ci collochiamo ben al di sopra della media degli altri Paesi. Dopo essere diminuita costantemente negli ultimi anni, è in ogni caso cresciuta nell'attuale crisi covid e post-covid passando dal 18,1% nel 2019 al 19% nel 2020 (con una media UE: 11,1%) la quota di giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni non iscritti a corsi di istruzione, occupazione o formazione. Particolarmente preoccupante è poi la fascia di età 25-29: qui la percentuale NEET, nel 2020 era del 31,5%, significativamente superiore alla media UE solo pari al 18,6%. Dai dati così trasmessi e registrati conseguono varie analisi di tipo economico che fanno discendere da questo specifico fattore di crisi degli early leavers, rilevante di per sé, a cascata, tutti i problemi dei costi sociali che l'abbandono comporta. Tra i fattori di crisi poi si contano: problemi di servizi educativi, già in seno alla programmazione politica<sup>113</sup> e poi nel senso di qualità e accessibilità dei servizi stessi (che secondo diverse analisi, CENSIS tra gli altri, già sarebbero mal concepiti), nello specifico guardando alle qualifiche del personale dedicato, alla formazione di tale personale, ai collegamenti e alle funzioni dei genitori e al welfare in tema di misure di sostegno a situazioni di svantaggio<sup>114</sup>. L'immagine che ci viene restituita da tutti questi dati è quella di un Paese che investe scarsamente nella formazione e aggiornamento continui del personale e che dunque non fornisce in definitiva un'educazione “al passo coi tempi”. Pensiamo alla DAD poi denominata Ddi: così CENSIS “l'82,1% dei 2.812 dirigenti scolastici intervistati dal Censis ad aprile afferma che le differenti dotazioni tecnologiche e la diversa familiarità d'uso sono stati un ostacolo sia tra i docenti che tra gli studenti. Per il 74,8% dei dirigenti la didattica a distanza ha di fatto ampliato il gap di apprendimento tra gli studenti. Per l'85,4% c'è stato un maggiore impegno dei genitori, soprattutto per gli alunni delle scuole del primo ciclo (94,4%), meno alle superiori (67,6%). Si è proceduto in ordine sparso: lo pensa il 61,1% dei dirigenti”. Una messa in opera a macchia di leopardo certo in emergenza, ma che

---

<sup>112</sup> CENSIS (2020), Italia sotto sforzo, Diario della transizione 2020. Dal sito <https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eecb90b0d76.pdf>

<sup>113</sup> Conviene qui sottolineare per es. che la legge di bilancio di cui in nota 102 ha previsto investimenti massicci e quindi azioni di miglioramento grandemente rivolte al miglioramento edilizio, nulla di significativo dicendo per esempio in punto formazione e adeguamenti del personale, strategie didattiche innovative etc.

<sup>114</sup> Dai gruppi internazionali Eurydice provengono informazioni riguardanti la politica sull'educazione e in particolare sulle misure a livello centrale, con riferimento ad un quadro stimato nel 2012/2013, accanto a Eurostat che ha invece prodotto l'individuazione di valori statistici.

ha certamente mostrato tutte le sue lacune: agendo senza omogeneità educative e quindi senza obiettivi, e che evidenziato pure le lacune del personale, impreparato perlopiù a gestire il mezzo tecnologico e non avvezzo alla sperimentazione di nuovi metodi di trasmissione didattica. Più di tutto è stato rivelato da indagini di questa tipologia, un triste quadro che vede tra le cause dell'insuccesso intanto uno scarso interesse al cambiamento e al miglioramento proprio di chi invece dovrebbe, data la natura della sua professionalità, essere incline a mettersi in discussione e a trasmettere il sapere nel migliore dei modi. sempre dalle fotografie rese da CENSIS: “Nel 2019 la quota di italiani di 14-74 anni con un livello di competenze digitali di base o superiori era pari al 42%, un valore inferiore di 14 punti rispetto alla media europea (56%) e molto distante da Paesi Bassi (79%), Finlandia (76%) e Svezia (72%). Dopo l'Italia si collocano, in penultima e ultima posizione, Romania (31%) e Bulgaria (29%). Gli analfabeti digitali sono più presenti nelle classi di età più elevate (il 14% tra i 65-74enni e il 30% tra i 55-64enni), meno tra le nuove generazioni (il 65% dei 16-24enni possiede adeguate competenze digitali). Solo il 18% delle persone con un basso livello di istruzione è digitalmente competente. Tra le barriere al miglioramento delle proprie competenze vi sono la carenza di opportunità formative (30%), la mancanza di tempo (27%), il costo (20%). Ma il 24% degli italiani non sente il bisogno di migliorare le proprie competenze”<sup>115</sup>.

Pensando a un modello che agisca per una forma di education in a *post welfare society*, a livello europeo ma anche internazionale, sono stati elaborati per rispondere alle crisi di cui sopra, progetti del tipo sovranazionale finalizzati ad intercettare le famose buone pratiche educative con lo scopo di individuare strategie di respiro più propriamente e profondamente culturale<sup>116</sup>.

## II.5.2 The European Higher Education Area<sup>117</sup> o EHEA

---

<sup>115</sup> Il capitolo «Processi formativi» del 54° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2020, da [https://www.censis.it/formazione/il-capitolo-%C2%ABprocessi-formativi%C2%BB-del-54%C2%B0-rapporto-censis-sulla-situazione-sociale-del\\_4 dicembre 2020](https://www.censis.it/formazione/il-capitolo-%C2%ABprocessi-formativi%C2%BB-del-54%C2%B0-rapporto-censis-sulla-situazione-sociale-del_4 dicembre 2020).

<sup>116</sup> H. DE WITT, *Internazionalizzazione dell'istruzione superiore*, European Parliament, Bruxelles, 2015.

<sup>117</sup> Dagli obiettivi del Processo di Bologna (una serie di incontri ministeriali e accordi tra paesi europei per garantire la comparabilità degli standard e della qualità delle qualifiche dell'istruzione superiore) sin dal suo inizio nel 1999, l'EHEA aveva lo scopo di garantire sistemi di istruzione superiore più comparabili, compatibili e coerenti in Europa. Tra il 1999 e il 2010, tutti gli sforzi dei membri del Processo di Bologna sono stati mirati alla creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, divenuto realtà con la Dichiarazione Budapest-Vienna del marzo 2010. Per aderire all'EHEA, un Paese deve firmare e ratificare il Trattato della Convenzione Europea della Cultura. L'area europea non mira a standardizzare i sistemi nazionali di istruzione superiore, ma a renderli più leggibili ea creare fiducia reciproca tra gli istituti di istruzione superiore. Il riconoscimento reciproco dei diplomi si basa, non sul confronto dei contenuti dei programmi, ma sulla definizione e convalida dei risultati di apprendimento mirati. Fin dalla sua origine, nell'EHEA è emersa la necessità di un sistema comune di garanzia della qualità. L'Associazione europea per la garanzia della qualità nell'istruzione superiore (ENQA) è stata responsabile della definizione degli standard e delle linee guida, suddivise in 3 capitoli: Assicurazione della qualità interna nelle istituzioni: ogni istituzione deve avere una politica e un'organizzazione interna di autovalutazione e miglioramento continuo; le istituzioni devono sottoporre la loro organizzazione ei risultati a valutazioni esterne e indipendenti (es. le agenzie di accreditamento); garanzia della qualità delle agenzie di accreditamento: le agenzie devono agire in piena autonomia (in particolare dai poteri pubblici o privati) per valutare le istituzioni e la loro formazione, e per portare i risultati all'attenzione del pubblico.



Parlando di istruzione non si può non fare riferimento allo spazio dedicato alla materia a livello europeo. Grazie a una serie di accordi a livello ministeriale, alle varie attività istituzionali all'uopo e alle politiche e sociali ivi connesse nasce "The European Higher Education Area (EHEA)". L'area europea dell'istruzione così intesa ha l'obiettivo di assicurare comparabilità, compatibilità e coerenza tra i sistemi educativi dei Paesi Europei. Senza pretesa di esaustività sono state quindi fornite le principali linee guida cui ispirare le azioni dei vari Paesi cercando di fornire una panoramica delle principali analisi, tendenze e strategie a livello nazionale, europeo ed internazionale. L'obiettivo generale, degli studi in argomento, è esaminare le attuali condizioni, lo stato dell'arte, in punto strategie educative, sviluppando validi programmi sulla base di ciò che esiste nelle diverse realtà. La definizione di uno spazio comune anche e specificatamente su istruzione e educazione, fa emergere la necessità di attenzione verso una trasmissione/comunicazione di valori comuni quali: la libertà, l'importanza della solidarietà, la bontà delle regole. Sempre con un orecchio teso alle policies in materia di educazione poste in essere dagli Stati coinvolti si è posto l'obiettivo, a tutto tondo, di sviluppo di politiche *nella e per* la c.d. *EHEA*.

La domanda di partenza che sembra poter connettere l'istruzione intesa come diritto alla sua dimensione di utilità sociale, per quanto succitato, sembrerebbe essere la seguente:

*quali sono le qualità che una persona deve possedere per orientarsi in senso critico nel mondo e inserirsi nella società odierna?*<sup>118</sup>

Anticipiamo la risposta generale a questa domanda: competenza primaria dell'istruzione è formare persone<sup>119</sup> prima che professionisti di settore. La letteratura internazionale volendo concentrare le proprie risorse sul *proprium* dell'istruzione come così riferito, recupera quegli aspetti di essa che fondano le competenze di base e fungono come un programma che concepisce la competenza in senso globale: un obiettivo di apprendimento permanente e multidimensionale, nella convinzione che le persone competenti a livello globale possono in effetti confrontarsi, esaminare e risolvere questioni a livelli locali, nazionali e internazionali, agendo in senso interculturale, comprendendo e apprezzando diverse prospettive e visioni. La persona così formata secondo *character skills* può interagire con il mondo con successo e rispetto e intraprendere azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere collettivo<sup>120</sup>.

---

<sup>118</sup> A.M.MACCARINI, *On Character Education: Self formation and Forms of Life in Morphogenic Society*, in *Italian Journal of Sociology of Education*, 2016, pp. 31 ss.

<sup>119</sup> Intese come animali sociali cittadini del Mondo.

<sup>120</sup> A.SCHLEICHER, *Educating our youth to care about each other and the world*, Direzione per l'istruzione e le competenze, pubblicato da OCSE Education and Skills Today, 12 Dicembre 2017.

Quanto sopra esposto indica quattro caratteristiche della c.d. competenza globale:

- in primis significa che la persona così istruita saprà combinare le conoscenze con il ragionamento attivo e proattivo in senso critico (esaminare le questioni di importanza sia locale che globale);
- in secondo luogo dove si dice che la conoscenza andrà verso la comprensione e l'apprezzamento di diverse visioni e prospettive, si intende postulare una volontà della persona di considerare i problemi secondo punti di vista eterogenei e multiculturali;
- la terza “dimensione” di questa formazione conduce poi a una capacità di interazione con individui appartenenti ad altri sostrati culturali;
- in ultimo costruendosi una formazione individuale propensa all'attitudine dinamica e attiva, si formeranno individui responsabili in senso non solo locale, ma potremmo dire globalizzato.

Insomma questo tipo di educazione, partendo dalla creazione dello spazio EHEA, rileva ai fini della convivenza. Si fonda o rifonda, il diritto ad essere istruiti in senso davvero aderente alla realtà globale che si appresta, solo così, liberati da ristretti confini campanilistici, si potrà realizzare il best interest of child a tutto tondo e performante e questo avrà ricadute positive sulla socialità ripensata a livello necessariamente globale. Postulando una globalizzazione risorsa e non fattore di crisi.

Altra importante assunzione di queste ricerche connessa ai temi precedenti, è il rilievo attribuito alla capacità di analizzare e risolvere i problemi. La tematica qui proposta del c.d. *problem solving* fa leva sulla complessità dell'azione: una capacità di analisi ad ampio spettro che possa cogliere e, appunto, risolvere i problemi a livello globale e in senso geografico e in senso di approccio qualitativo<sup>121</sup>. Intuitivo è dire che la soluzione a un certo problema non può desumersi dall'esclusiva conoscenza dei contenuti delle varie discipline, ma al contrario dovendosi mettere in campo abilità e competenze che agiscano su un ulteriore piano rispetto alle conoscenze. La ricerca in questo campo quindi si deve interrogare su quali sono le leve che consentono all'essere umano di dirigersi e districarsi nella odierna complessità sociale. Pare che i character skills costituiscano la giusta pista da seguire: essi infatti potenziati o corretti, meglio direzionati, potrebbero facilitare la vita delle persone nel senso di un più agevole adattamento ai movimenti/mutamenti di questa società fortemente dinamica e interconnessa.

---

<sup>121</sup> A.M. POGGI, *Per un Diverso Stato Sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, cit., pp. 216-217.

Si tratta dunque di porre attenzione formativa su abilità che di fatto risultano assai complesse nella fase di una loro “misurazione”, fase tipica e sino ad ora utilizzata nel sistema scuola<sup>122</sup>. Interessanti sono le esperienze di alcune scuole che in via sperimentale hanno abbandonato o stanno progressivamente abbandonando il voto numerico, ovvero il posizionamento della prestazione di uno studente su una scala di misurazione, per favorire sistemi che meglio si sposano, tra le altre cose<sup>123</sup>, con gli obiettivi EHEA: se ragioniamo in questi termini, anche la valutazione, soprattutto quella sulle abilità, svolgerebbe già di per sé, un ruolo formativo ed educativo, tracciando la strada per accompagnare, in questo modo costantemente e per tutto il percorso, lo studente nei suoi processi di apprendimento, aiutandolo a conoscere e superare i propri limiti. Limiti che in questo modo saranno relativizzati perché inerenti a quel particolare momento e quindi suscettibili di miglioramento. Si dà pertanto valore ad ogni conquista culturale e personale considerato l'intero tempo della vita come un continuo cammino teso al miglioramento. L'apprendimento merita un'analisi multidimensionale e un feedback fornito alla studentessa o allo studente che sia altrettanto multidimensionale, proprio come suggerito dagli obiettivi EHEA.

L'EHEA induce dunque a un ripensamento sui metri valutativi oltre che sugli spunti formativi come sopra, che dovrebbe condurre l'istruzione ed evolversi: da un processo di trasmissione di conoscenze, a un lavoro che agisca come un'implementazione delle competenze che possano insieme, si auspica, attrezzare la persona ad affrontare le sfide della vita.

## **II.6 Per un'istruzione che sia *diritto sociale e per la società***

---

<sup>122</sup> Qui si vedano tutte le teorie di rimaneggiamento degli attuali sistemi di valutazione, le proposte pass/fail. In ogni caso sul punto basterebbe ricordare le indicazioni del D.Lgs 62/2017, in cui si afferma che la valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento, ha finalità formativa ed educativa, concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno. Ciascuna scuola, in piena autonomia, può sviluppare un proprio sistema di valutazione degli apprendimenti a carattere formativo, alternativo a quello comunemente utilizzato fondato sui voti.

<sup>123</sup> “Il voto numerico, ovvero il posizionamento della prestazione di uno studente su una scala di misurazione, dà solo un'illusione di sintesi e di oggettività. La vera valutazione non ha nulla a che vedere né con la sintesi, per i motivi che ho appena espresso, in quanto anche una singola prestazione offerta merita un'analisi multidimensionale e un feedback fornito alla studentessa o allo studente altrettanto multidimensionale, né con l'oggettività. Banalmente, se incarichiamo dieci insegnanti di correggere lo stesso compito d'italiano, ciascuno di loro esprimerà un giudizio diverso come saranno diversi anche i voti assegnati nonostante l'utilizzo possibile della stessa rubrica o griglia di valutazione. Anche la valutazione di un compito di matematica è multidimensionale: oltre alla corretta applicazione di un procedimento risolutivo si può tenere conto della padronanza del linguaggio specifico della disciplina, della capacità di individuare la strategia risolutiva più appropriata, dell'utilizzo del pensiero logico, etc. Valutare vuol dire dare un giudizio di valore sulla distanza che separa i livelli di apprendimento di una persona dai suoi obiettivi di apprendimento. In questo giudizio, oltre agli elementi raccolti, ha un ruolo imprescindibile l'apprezzamento dell'insegnante. L'unica prova di verifica che si presta bene ad una misurazione è una batteria di domande a risposta chiusa. In tal caso ha un senso dire che uno studente si posiziona al livello 38 su un fondo scala di 50, in tutti gli altri casi no. Non ha senso se intendiamo la valutazione come una forma di insegnamento che ha il compito di aiutare le ragazze e i ragazzi a raggiungere i loro obiettivi. Il voto numerico non soltanto non aiuta in tal senso, ma non aiuta nemmeno ad esprimere il semplice raggiungimento o meno degli obiettivi”, da un'intervista al prof. Vincenzo Caico, Dirigente Scolastico del Liceo Buonarroti di Monfalcone, <https://www.orizzontescuola.it/>, 11 giugno 2022.

Pre-condizione indispensabile, per lo svolgimento del diritto nel suo senso pieno e per lo sviluppo delle qualità multidimensionali o globalizzate suggerite dai nuovi sistemi, è porre l'individuo al centro dell'azione dei pubblici poteri. Bisogna gradualmente, ma vibratamente indirizzare le politiche sociali nel senso di politiche "attive" che non siano però esclusivamente assistenzialiste. Intanto a livello nazionale partendo dal concretizzare, nel settore istruzione- educazione- formazione, il fondamentale nesso costituzionale esistente tra gli artt. 2, 3 e 4 Cost.

A riguardo è utile ribadire la differenza sottintesa tra le classiche libertà di stampo liberale con i nuovi diritti sociali<sup>124</sup>: laddove le prime tutelano infatti una sfera individuale nella quale si può agire liberamente; i secondi invece richiedono un attivo intervento dei pubblici poteri per essere compiuti. I diritti sociali infatti richiedono un facere allo Stato:

“per poter soddisfare talune esigenze essenziali dei cittadini avendo come scopo la sintesi fra libertà ed eguaglianza, o in una parola della libertà eguale”<sup>125</sup>.

Realizzare il nocciolo dell'art. 3 Cost. significa privilegiare il facere dello Stato dunque, che concreta questo pieno diritto, per il bene dei consociati, è un investimento in politiche attive molto più che esclusivamente economico. Si potrebbe riferire di un disperato bisogno: intanto di un mutamento del paradigma culturale che sorregge le azioni pubbliche, che dovrebbe rifondare le strategie che guardando al futuro, dimenticando la classica obiezione che vede la politica come creatura di corto respiro misurato sui mandati elettorali. Altro illogico è dire che non vi sono le risorse necessarie: dal panorama internazionale arrivano esempi sorprendenti di migliore allocazione delle risorse: i cc.dd Paesi poveri investono, quel poco, quel tutto, massicciamente e miratamente nell'istruzione<sup>126</sup>.

Come detto allora il cuore del problema è il paradigma culturale che la politica assume a fondamento delle proprie direzioni: il presente, per amore del presente che di fatto limita l'azione. La prospettiva da assumersi invece è a lungo termine: la cura della *polis*<sup>127</sup>. Ecco di nuovo l'importanza di farsi sussurrare all'orecchio dalla Costituzione: i nostri Costituenti partendo dalla persona, unica struttura sociale potremmo dire permanente, ci vincolano unicamente all'importanza dell'essere umano guardandolo al presente e immaginandone il futuro. La persona qui e ora con il suo migliore mondo tra i possibili: il suo benessere nella comunità Stato.

---

<sup>124</sup> Concetto ripreso in A.M. POGGI, *Per un Diverso Stato Sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, cit., p. 225.

<sup>125</sup> *Ibidem*

<sup>126</sup> Si vedano sempre i rilievi OCSE e quelli dei monitoraggi UE.

<sup>127</sup> A.M.POGGI, *Per un Diverso Stato Sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, cit., p.219.

“la centralità della persona impone alla Repubblica l’istituzione di un sistema di presentazioni ben più articolato anche se non sempre finanziariamente più oneroso, di quello di mantenimento delle condizioni di funzionalità dell’economia di mercato. Diritti e doveri dei singoli e delle istituzioni definiscono lo scenario giuridico della rappresentazione di quello che potrebbe essere considerato il processo di formazione e mantenimento del “capitale umano” ed esigono una formalizzazione più significativa di quanto non possa essere stata, nel passato quella debole dei diritti condizionati”<sup>128</sup>.

Laddove già nel primo capitolo si è tentato di dare spazio alle voci Costituenti si riprendono le fila, ai nostri successivi fini, partendo da Aldo Moro, come segue:

“uno Stato non è veramente democratico se non è al servizio dell’uomo, se non ha come forma suprema la dignità, la libertà, l’autonomia della persona umana, se non è rispettoso di quelle formazioni sociali nelle quali la persona umana liberamente si svolge e nelle quali essa integra la propria personalità”<sup>129</sup>. Nell’attuale ambito di trattazione le parole fondanti il primato della persona hanno formulato tra gli altri, primariamente il testo dell’articolo 2 cost. Opinione comune è infatti che tale enunciato costituisca la pietra miliare dell’intera costruzione personalista dell’impianto della Repubblica e quindi fondamento dei rapporti Stato-società: la più illustre dottrina, secondo molti, ha visto impernarsi la logica sottesa dall’art. 2 cost. -quale modo di essere necessario della convivenza, che deve essere comprensiva di tutte le situazioni giuridiche di dovere e di responsabilità, sia quelle direttamente esplicitate che con riguardo a ciò che è implicito- nella finalizzazione dei diritti stessi<sup>130</sup>.

Pertanto l’istruzione-formazione che pare più rispondente all’ispirazione dell’art. 2 cost. e al significato storico ed evolutivo del concetto personalista finora sottolineato, ci conduce a riflettere sul senso di agire per il bene comune ponendo l’accento su un altro dei fondamentali assunti costituzionali: la solidarietà.

La solidarietà, quale rete di relazioni che lega gli uomini fra loro, deve superare il semplice utilitarismo. Ponendo l’accento sulla componente solidale si vuole costituire un rimando alla molteplicità dei legami che tengono insieme una collettività prima che una società propriamente intesa. Per la collettività e poi per lo Stato, dunque fondamentali per il suo proseguimento, sono gli impegni assunti reciprocamente da componenti fra di loro, la convinzione sulla bontà di tali impegni, prima ancora e se è possibile andando ben oltre, l’autorità specifica superiore. Si pone l’attenzione sugli impegni assunti certamente in cambio di qualcosa, ma tenendo presente che tali fedeltà di

---

<sup>128</sup> G. BARONE, G. VECCHIO, *Il diritto all’istruzione come diritto sociale. Oltre il paradigma economicistico*, Napoli, Ed. Scientifiche italiane, 2012, p. 95.

<sup>129</sup> Dalla discussione finale in Assemblea Costituente del 4 marzo 1947.

<sup>130</sup> F. PIZZOLATO, *Finalismo dello Stato e sistema dei diritti nella Costituzione italiana*, ed. *Vita e Pensiero*, Milano, Collana Scienze giuridiche, 12, 1999, p. 211.

scambio sono raggiunte in quanto si è parte di qualcosa. Si potrebbe parlare di un recupero della dimensione emotiva e dal senso basilare di un principio fondamentale del diritto, che concerne questa volta il senso morale del significato della parola “solidarietà”, che restituisce l’immagine della solidarietà così come vuole essere intesa costituzionalmente.

La dimensione siffatta non fa sfumare quella giuridica, beninteso. Tale dimensione solidale nel senso etico e già morale del concetto anzi, come presupposto storico, si incorpora nel diritto positivo, si rimodella essendo da questo assorbita e compone doveri e diritti differenti. La solidarietà servendosi della sua componente più razionale nell’operazione succitata, è in grado di essere matrice di tutto ciò di cui entra a fare parte. La solidarietà “lievito madre” in altri termini si muove anzitutto sul terreno di quei doveri pratici del tipo economico e sociale spaziando poi fino nell’ambiente giuridico che resta necessario ed ineludibile rispetto a una sola dimensione meramente spontanea di essa<sup>131</sup>.

La Costituzione ha messo per iscritto l’importanza di essere solidali e di compiere doveri inderogabili gli uni per gli altri. Negli Stati moderni, negli Stati che si vogliono chiamare democratici, tali doveri reciproci, sono strumenti di sviluppo. Così l’art. 4 cost. laddove introduce la cooperazione strutturale dei consociati per il progresso della vita sociale, sottolinea ancora una volta la richiesta di meccanismi solidali che sorreggano le scelte, proiettando quella solidarietà dal basso verso l’alto come mattone indispensabile per costruire il futuro. Il rimando alla formazione e alle persone del domani ci conduce inevitabilmente a collocare questo ragionamento soprattutto e intanto nelle scuole.

Per quanto argomentato sino ad ora sul terreno dell’istruzione è da preferire pertanto una modalità di azione che coniughi azioni di rimozione e di promozione. Fondamentale è intanto considerare le condizioni di partenza individuali: è dimostrato che tali condizioni come famiglia di appartenenza, ambiente e dunque reddito, influiscono sui processi di sviluppo e quindi di apprendimento. Lo stesso vale per le condizioni di salute: una salute precaria e mal gestita diventa condizione di svantaggio a tutto tondo nel prosieguo dell’esistenza, se non correttamente trattata influenza tutto il percorso educativo. Appare chiaro che persone che risentono di tali ostacoli soffrono di un innegabile svantaggio educativo per esempio a partire dall’istruzione di base. Quindi intanto sono auspicabili interventi base a vantaggio di un livellamento verso l’alto, accanto a interventi specifici nelle primissime fasi di apprendimento. La classe sociale di appartenenza già da sola

---

<sup>131</sup> Qui si può citare dottrina e giurisprudenza per la riflessione sulla solidarietà c.d. lievito madre ispirazione da R. BALDUZZI, M. CAVINO, E. GROSSO, J. LUTHER (a cura di), *I doveri costituzionali: la prospettiva del giudice delle leggi*, Torino, Giappichelli, 2007, in particolare nei paragrafi circa “Il dovere di solidarietà e le generazioni future”. Si veda anche a fondo: A. M. Poggi, *Per un Diverso Stato Sociale. La parabola del diritto all’istruzione nel nostro Paese*, cit., p.244.

rappresenta uno tra i maggiori fattori di disegualianza per l'accesso alle opportunità educative. Come se ciò non fosse già abbastanza, si sommano a questa sfortunata precondizione talora altri fattori sfavorevoli: contesti ambientali degradati, povertà economica, comunità "ghetto", isolamento sociale etc. Da qualche anno a questa parte si è ben compreso che interventi del tipo compensativo vanno effettuati sin dall'inizio della scolarizzazione poichè è dimostrato che è nell'età scolare o prescolare addirittura, che si annidano i primi rischiosi bivi che conducono a "strade diverse". Per questi motivi alcune Nazioni hanno pensato di intervenire sulla sanità e sulla povertà in senso a-specifico partendo da investimenti anzitutto sul piano dell'istruzione.

Partendo da quanto detto le proposte per interventi di rimozione e promozione da privilegiare saranno:

- interventi precoci e a filiera continua: sin dai 3 anni d'età si notano differenze tra i bambini palesemente imputabili ad assenza di stimoli, o a situazioni familiari difficili. Occorre senza dubbio intervenire affinché si possano cogliere e trattare tali differenze. Da qui poi continuare ad attenzionare determinate situazioni non in senso giudicante o inquisitorio, poiché è indubbio che le abilità cognitive e caratteriali non sono assodate ed immutabili ma si prestano al continuo miglioramento;

- investimenti mirati nei diversi settori interconnessi: sanità, edilizia, tempo libero etc, da porsi nelle aree più svantaggiate. Riqualficare ambienti e riposizionare professionalità non altrimenti collocate (i tassi di inoccupazione sveltano anche tra genitori di fraterie numerose ad esempio) è un'occasione di miglioramento per i singoli nuclei famigliari e per tutti i nuclei in relazione in una determinata area;

- reti di diversi attori: non si può perdere di vista il ruolo centrale delle famiglie e degli ambienti domestici di provenienza. Restituire un ruolo educativo attivo ai genitori riporterebbe le stesse famiglie alla dimensione del dovere educativo. Non si tratta di fare leva su una mera rivendicazione di una precedenza rispetto allo Stato, bensì di una valorizzazione economicistica dell'utenza scolastica<sup>132</sup>. Si inquadra in questa interconnessione di attori un diritto-dovere genitoriale acchè i figli acquisiscano una cittadinanza sociale (ben più rilevante di una solo politica);

- interventi multidisciplinari e ad ampio spettro: non l'apprensione di diversi saperi ma di un sapere funzionale a diversi campi quotidiani, ognuno passibile di diversi talenti o di talenti interconnessi in cui progredire come essere umano.

---

<sup>132</sup> Sul punto si veda sempre A.M. POGGI, che cita Fracchia da *"Il sistema educativo di istruzione e formazione"*.

Il quadro così delineato si prefigge un obiettivo di libertà eguale tout court: liberare le persone dalla mancanza di conoscenze, di educazione “sociale”, privilegiare la dimensione globale formativa, significa stimolare la capacità di cavarsela da soli e quindi di influire sul mondo con le proprie azioni. Una liberazione di questa portata è più duratura dei saperi settorializzati. Come vogliono dimostrare le scelte politiche giapponesi ad esempio: liberare dalla mancanza di conoscenza conduce a lungo termine alla liberazione della povertà stessa, dalla mala sanità e così via. Agire sulle leve che formano gli uomini significa fare delle persone centri di azione, menti pensanti che agiscono per essere motori del cambiamento della società nel complesso.<sup>133</sup>

Nel senso richiamato dalle politiche di rimozione e promozione in tema, la programmazione politica fa assumere alle Istituzioni il ruolo di veri e propri gestori del processo formativo, in un cammino che mantenga, quale sua bussola, l’istruzione finalizzata agli scopi sociali e culturali sopra esposti. In questa visione l’istruzione sarà sia lo strumento che il fine.

## **II.7 Modelli comparati: the schools we need<sup>134</sup>**

Per trovare soluzioni ai problemi accennati, pare opportuno guardare ai virtuosi modelli che il resto del mondo propone.

Piccoli stralci di ispirazione:

### *L'eccellenza del “nord”: la Finlandia*

Secondo il sistema finlandese, che pur essendo riconosciuto come uno dei migliori al mondo non smette di innovarsi, interviene a garantire un approccio “collaborativo”, l’uso delle “flipped classroom”. Lasciando scegliere agli studenti un tema di loro interesse attorno a cui impostare parte del lavoro si stimolano i classici metodi di cooperative learning. Sono così perseguiti obiettivi di didattica metacognitiva e trasversalità. Gli studenti in Finlandia sono inseriti in un sistema già molto diverso dal nostro a partire dal fatto che l'equivalente delle nostre elementari inizia a sette anni. Ma quello che rende efficiente l'operatività dei sistemi educativi finlandesi è soprattutto che fino a 16 anni non esistono né esami né voti. Chi lo desidera potrà poi iscriversi alla scuola secondaria: dura fino ai 19 anni e prepara all'università, che è sempre pubblica e gratuita. A ben guardare: tutte le scuole finlandesi sono pubbliche e gratuite, caratteristica questa che permette una grande uniformità nella formazione, indipendentemente dalla classe sociale di provenienza, alzando di fatto verso l'alto

---

<sup>133</sup> A. SEN, *Lo Sviluppo È Libertà*, Milano, Mondadori, 2000, p.24.

<sup>134</sup> Il titolo si ispira alla trattazione di A. MARTINI, *Un Monito dall'America: le scuole di cui abbiamo bisogno*, recensione a E. D. HIRSCH, *The Schools We Need and Why We dont' Have Them*, New York, Knopf Doubleday Publishing Group, 1996.



l'asticella sulla qualità dell'insegnamento, con docenti laureati (anche per la scuola primaria) e che “entrano in ruolo” superando test molto severi.

### *La perla del Continente: la Svizzera*

Anche in questo ambito, come in svariati altri, il caso svizzero resta modello a cui tendere. Dunque accennando al fatto che la scuola dell'obbligo, che arriva fino ai sedici anni, è gestita dai cantoni in modo quindi federalista, opposto al nostro, ai nostri fini appare pregiatissimo l'intervento educativo che responsabilizza il discente verso gli altri e verso la consapevolezza del sé, nel modo che segue: fin dalla scuola primaria gli alunni sono invitati a fare da soli il percorso da casa a scuola, in modo che imparino a muoversi in città, a gestire le difficoltà della strada, a comportarsi secondo le regole esterne, e a non dover dipendere da un genitore; inoltre gli alunni hanno in dotazione i loro libri di testo, gli stessi libri che lasceranno per l'anno successivo ai ragazzi di un anno più piccoli, assieme anche a matite, colori e strumenti vari. Le lavagne, i banchi e le attrezzature tecnologiche sono sempre e certamente all'avanguardia, ma a far riflettere è la portata educativa di quanto messo in pratica.

### *Non è davvero un “shiken jigoku”<sup>135</sup>: il paradiso educativo Giapponese*

Per convincerci della bontà di prendere esempio dal Giappone ci basta il dato sull'alfabetizzazione: in Giappone l'alfabetizzazione è circa del 99%. Vengono incoraggiate le associazioni e i gruppi di studio: soprattutto nelle scuole medie e alle superiori dove esistono i più svariati tipi di associazioni, sono i cosiddetti club, ai quali gli studenti partecipano dopo le lezioni, potendo scegliere tra tante possibilità. Per attrarre gli studenti verso le diverse dimensioni di condivisione e socialità esistono diverse opportunità: dai classici corsi sportivi, fino ai corsi di giardinaggio (alcune scuole hanno anche delle aiuole che i ragazzi coltivano e di cui si prendono cura), corsi di cucina, di informatica, di letteratura, e molti altri, in modo molto diverso da quanto accade in Italia. L'educazione passa anche da un'altra realtà: ogni studente ha diritto a circa 45 minuti per consumare il suo pranzo. Ebbene anche questo tempo non va sprecato: in alcune scuole si mangia nell'aula insieme agli insegnanti per cogliere occasioni di confronto su diversi livelli e di condivisione di ambiti e spazi differenti da quello spiccatamente didattico. In altri istituti, invece, soprattutto alle elementari, il momento del pasto è anche una lezione e in quest'occasione vengono insegnate ai bambini le basi della sana nutrizione e l'importanza del cibo. In Giappone non esistono i bidelli: gli

---

<sup>135</sup> Gli studenti in Giappone ironicamente e non, definiscono il loro sistema di prove scolastiche come un inferno: letteralmente l'inferno degli esami. Su questa pressione qui si gioca poiché a ben vedere al di là della pressione e rigidità che certamente ha contraddistinto il meccanismo scolastico di passaggio di grado giapponese, siamo di fronte a un virtuosissimo sistema.

studenti e gli insegnanti sono responsabili della pulizia della loro scuola. Ogni giorno, parte del tempo viene destinata al compito del riordino. Ogni classe è divisa in gruppi che, a turno, puliscono l'aula, i corridoi, i bagni e altre aree comuni della scuola.

### III

## IMPARARE DEMOCRAZIA

### CAPITOLO TERZO

*“Come insegnante ho una forza determinante per fare della vita dei bambini una realtà miserevole o allegra.*

*Posso essere lo strumento della tortura o dell'ispirazione, posso umiliare o tirare su il morale, fare male o curare.*

*In ogni situazione la mia disposizione decide se la crisi aumenterà o no; e se il bambino si umanizzerà o no”*

di Haim Ginott

#### III.1 Educazione civica e processi di apprendimento

Si può dire che la legge n. 92/2019 sull'insegnamento dell'educazione civica introduca un insegnamento “nuovo” o piuttosto rinnovato, (ma) che certamente nella sua stessa denominazione richiama una disciplina che la scuola italiana conosceva già dalla fine degli anni Cinquanta<sup>136</sup>. Ma oggi quali caratteristiche della nuova educazione civica rappresentano uno scarto o una continuità rispetto al passato? Su quale impianto epistemologico poggia o deve poggiare questa disciplina? Qual è il *core* della materia, o in altri termini cosa davvero si vuole insegnare ai giovani? In buona sostanza, sarebbe opportuno riflettere sulla ratio insita nella legge in esame, ossia si dovrebbe anzitutto rispondere circa l'introduzione dell'educazione civica come un'operazione dovuta sugli ordinamenti, domandandosi se tale introduzione sia effettivamente valida culturalmente e utile dal punto di vista formativo. Seguendo la trama di questi interrogativi si può anche provare a verificare in quali termini sia valutabile l'impatto che tale insegnamento potrebbe avere, contestualmente, sul tradizionale modo di fare didattica a scuola<sup>137</sup>. Dirigenti e docenti dal primo settembre 2020 sono stati chiamati ad una più ardua impresa: oltre alla puntuale indicazione sulle 33 ore annue dedicate, si parla di organizzare l'insegnamento tramite l'individuazione di un coordinatore e di un team che sia il più ampio possibile, accanto alla previsione di nomina di un referente per tutto l'istituto e, accanto all'assetto fin qui

---

<sup>136</sup> Per riproporre l'importanza di Aldo Moro, fu proprio lui il primo a introdurre nel 1958 (D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958) l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole medie e superiori: due ore al mese obbligatorie, affidate al professore di storia, senza valutazione. La materia fu rimossa dai “programmi” scolastici, quale disciplina a sé stante, nel 1990.

<sup>137</sup> Dalle riflessioni di Antonello Giannelli, Presidente Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola, *L'educazione civica come strategia di innovazione didattica*, Il Mulino – Rivisteweb, Scuolademocratica n.s./2021, rivisteweb.it, <https://www.rivisteweb.it>.

descritto, la sfida sarebbe quella della pratica reale della trasversalità di questo insegnamento. Ai docenti è richiesto di assumere la contitolarità dell'insegnamento e di valorizzare i risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti in contesti sia formali che non, ponendo al centro della loro azione una didattica per competenze. Con l'educazione civica si richiede in sostanza una innovazione contenutistica e metodologica generale che imporrebbe di superare la classica impostazione che irrigidisce la costruzione della conoscenza, divisa per discipline, (la quale siffatta) che limiterebbe la percezione delle interconnessioni esistenti tra le materie e non consentirebbe di fatto di sviluppare e/o rilevare pienamente le competenze trasversali degli studenti.

“È auspicabile, dunque, che con questo insegnamento apripista in questo senso, si concretizzi quella didattica curvata sulle competenze sulla cui trama sono impostate le Indicazioni del primo e del secondo ciclo”<sup>138</sup>.

Dai discorsi succitati ne discende che le scuole si devono attivare per creare situazioni di apprendimento volte a stimolare un vero e proprio coinvolgimento personale degli alunni, ipotizzando percorsi che impegnino gli studenti nella soluzione di problemi e nella realizzazione di prodotti individuali e collettivi, in ogni caso creativi, usando le progressive conoscenze acquisite e i diversi contenuti delle varie discipline quali strumenti per la promozione di competenze del tipo civico e sociale, che in sede europea sono state definite “competenze chiave di cittadinanza”<sup>139</sup> e che potremmo correttamente chiamare *life skills*.

La progettazione dei percorsi di formazione e l'aggiornamento dei docenti devono orientarsi verso una proposta organica volta a promuovere forme di lavoro collaborativo tra diversi soggetti<sup>140</sup>.

Si tratta di progettare percorsi didattici trasversali nei quali privilegiare una metodologia di tipo laboratoriale quindi, una metodologia:

- attiva, che permetta di compiere scelte e azioni, mettendo in atto azioni e comportamenti;
- che sia trasversale a diverse discipline e utilizzi i loro diversi linguaggi;
- che sappia adottare, in ogni fase, diversità e pluralità di strumenti (mediatori iconici e verbali, narrativi, descrittivi e prassici, giochi di ruolo, simulazioni...)

---

<sup>138</sup> *Ibidem*.

<sup>139</sup> Le nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente sono contenute nella Raccomandazione adottata il 22 maggio 2018 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea.

<sup>140</sup> Agendo tra l'altro in linea con l'art. 6 della L. 92/19 che caldeggia accordi anche di rete e in particolare precetta la formazione del personale docente in materia. Oltre a ciò e non limitatamente a quanto sino ad ora esposto, l'art. 10 si prefigge di premiare e prendere ad esempio /modello le Scuole che avranno dato il giusto input alla normativa teorizzando veri e propri programmi meritevoli di imitazione.

- che utilizzi strategie interattive che rendano esplicito il lavoro di elaborazione e di produzione compiuto dagli studenti;
- che sia basata sulla didattica per problemi (problem posing, problem setting, problem solving);
- che produca apprendimenti contestualizzati e significativi nella vita sociale;
- che parta sempre da una costante partecipazione degli alunni e che preveda una continua elaborazione ed un'attenzione costante ai processi che man mano emergono;
- che promuova il ricorso alle diverse fonti per un confronto costante dei riferimenti e una condivisione dei significati;
- che utilizzi strategie ludiche anche per la gestione e lo sviluppo degli aspetti socio-relazionali;
- che preveda forme di autovalutazione e di valutazione formativa continua non con il sistema voto/valutazione.

Tutto ciò premesso si potrà riferire di un tipo di apprendimento che sarà:

- attivo: una formula che tenga conto del “se faccio capisco”;
- esplorativo, scopro- capisco;
- riflessivo;
- collaborativo: l'importanza del confronto da cui deriva arricchimento

A loro volta le tecniche e le procedure da proporre utilmente nell'educazione alla cittadinanza saranno allora:

- brainstorming e del circle time quali strumenti d'interazione utile all'espressione individuale, al confronto di gruppo per gli apprendimenti individuali e lo sviluppo di capacità di confronto/riflessione;
- attività individuali da porre nella discussione collettiva per arrivare ad un'analisi e ad un confronto di gruppo sulle esperienze allo scopo di mediare i significati e ricavare generalizzazioni e regole/comportamenti di applicazione concreta;
- individuazione e de-costruzione di modelli, stereotipi, pregiudizi, analisi di situazioni aperte come stimolo alla discussione e alle costruzioni di senso;

- giochi di ruolo, simulazioni, drammatizzazioni e tecnica del “teatro”<sup>141</sup>.

### III.2 Educare invece di Insegnare

Per dare spazio pratico agli argomenti posti sino ad ora è utile distinguere tra il concetto di mero apprendimento di conoscenze e la dimensione “dell’essere”. Con riferimento alla diatriba tra istruire versus educare si deve sottolineare, come fa autorevole dottrina sia in campo pedagogico che giuridico che legislativo<sup>142</sup>, che il sapere “di costituzione”, il disquisire di diritti, valori, cittadinanza, deve considerarsi, come si suole dire, “sapere caldo” e non fredda conoscenza. *In e per* una scuola che aiuti le nuove generazioni a spendere le proprie energie in vista del futuro che le attende, sarebbe stato meglio recuperare un'espressione forse sui generis, utilizzata dal primo disegno di legge Gonella: Educazione Civile. Tale branca del sapere si declinava in questi termini: “lo spirito democratico della Costituzione e la conoscenza della struttura stessa dello Stato democratico costituiscono elementi necessari per la formazione di una coscienza civile nazionale. L’educazione civile è, quindi, un supremo interesse della società democratica, ed è condizione del consolidamento di una libera democrazia, al di sopra e al di fuori delle distinzioni dei partiti [...] L’educazione civile si svolge secondo un duplice processo, che è informativo e formativo della coscienza civile, per culminare nella piena partecipazione della persona alla vita della comunità”.

Secondo detto proposito possiamo aggiungere che civiltà, nel senso così riferito, significa cultura in senso antropologico, ma anche interiorizzazione di atteggiamenti e sintesi di valori. Le nozioni che costruisce o si propone di costruire, costituiscono una civiltà e allora comportano non solo il riferimento a certi comportamenti che possono essere o no apprezzati e condivisi, ma si tratta anche di poter fare valutazioni sulle differenze che distinguono una civiltà dall’altra, ove diventi importante riconoscere e ammettere la coesistenza di valide alternative. Pertanto giungendo così a un’ipotesi di arricchimento, laddove tutto ciò significa postulare reciproca comprensione, e dove necessario, con umiltà, giungere con consapevolezza persino all’emulazione. In linea di principio dunque quello che discende dall’idea di civiltà culturalmente intesa postula un generale atteggiamento di cooperazione. La conoscenza della civiltà, in un senso nuovo, globalizzato potremmo dire, lavora in vista di un bene comune che sia capace di discernere anche le forme di inciviltà e di regressione

---

<sup>141</sup> Per le riflessioni sui progetti e le proposte concrete si vedano quali spunti per riflettere L. GUERRA, *Educare alla cittadinanza attiva*, in <http://www.amicideipopoli.org>; AAVV, *Materiali per la costruzione del curricolo di “Cittadinanza e Costituzione”*; M. CANTERINI, *La scuola della cittadinanza*, Roma, Ed Laterza, 2010; L. CORRADINI (a cura di), *Cittadinanza e costituzione*, Napoli, Ed. Tecnodid, 2009; AVIS, AA.VV, *Orientare alla cittadinanza e alla solidarietà*, Torino, UTET, 2001; E. MORIN, *Insegnare a vivere*, Milano, Cortina Ed. 2010; Documenti dei gruppi di lavoro Educazione civica, diritti umani, cittadinanza, costituzione, in [http://unipdcentrodirittiumani.it/public/docs/materialiCdAF20092010\\_1.pdf](http://unipdcentrodirittiumani.it/public/docs/materialiCdAF20092010_1.pdf), 2009-2010

<sup>142</sup> Sul punto tra gli altri il pensiero di Umberto Galimberti.

che affliggono la società, nel mondo vicino e più lontano. Le virtù pubbliche necessarie a rendere un popolo civile infatti, a un occhio attento e informato, saranno immediatamente distinguibili tenendo presente che le civiltà non possono reggersi a lungo sui vizi privati. Educare quindi alla civile convivenza intanto, passando poi alla cittadinanza che, più che mera materia, diventa garanzia di pacifico esercizio di diritti e doveri.

La bussola è il valore didattico e pedagogico dell'insegnamento dell'educazione civica:

“La consapevolezza che la dignità, la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati, è fondamento dell'educazione civica”<sup>143</sup>, diceva Aldo Moro.

Ancora una volta fondamentale si rivela ai fini di questa ulteriore riflessione il suo pensiero: storicamente, ai tempi del regime fascista, il Ministero era “dell'Educazione nazionale” e aveva la pretesa che la scuola educasse i fanciulli a “credere, obbedire e combattere”, secondo la concezione tipica fascista. Partendo dal contraddire questo, intanto per una questione di sopravvivenza, i Padri Costituenti capirono che la scuola democratica doveva far conoscere e percepire chiaramente quale era il sostrato anzitutto e prima di tutto culturale, o meglio il percorso che approda alla Costituzione che perveniva dalla lunga storia passata. In particolare era parere comune che la tragica esperienza trascorsa imponesse di educare ai valori da essa riconosciuti e proposti come condizione per ottenere e per assicurare anche per il futuro: libertà, uguaglianza, solidarietà e pace.

In questo ambito Moro propose il prototipo di un modello di pedagogia e didattica, che potesse dare un'interpretazione limpida del rapporto sussistente, quale necessario, tra Costituzione, Repubblica democratica e scuola.

“La scuola, istituita dalla Repubblica [...] viene intesa come un'istituzione in un certo senso figlia, ma anche madre della Repubblica, perché è, per dirla con Calamandrei, come l'organo che produce il sangue per far vivere e rinnovare continuamente l'organismo della Repubblica. Nella Premessa al Dpr Moro si dice esplicitamente che se “la scuola giustamente rivendica il diritto di preparare alla vita [...] è da chiedersi se, astenendosi dal promuovere la consapevolezza critica della strutturazione civica, non prepari piuttosto solo a una carriera”<sup>144</sup>.

---

<sup>143</sup> Frase che Aldo Moro formulò nella premessa al decreto del '58 che porta il suo nome: dpr Moro del 1958.

<sup>144</sup> Dall'intervista con Luciano Corradini, *Il valore dell'Educazione civica e la storia dell'insegnamento*. Luciano Corradini, professore emerito di Pedagogia e autore di numerose pubblicazioni fra cui il volume "Educazione alla cittadinanza e Insegnamento della Costituzione", racconta in questa intervista il suo punto di vista sull'insegnamento dell'Educazione civica. Cfr. <https://www.direfareinsegnare.education/grandi-insegnanti/il-valore-dell-educacione-civica-e-la-storia-dell-insegnamento-intervista-con-luciano-corradini/16> GIUGNO 2021.

L'educazione del tipo civile interconnette diverse esperienze: lega le dimensioni etica, civile, sociale e politica in cui l'individuo opera, come ambienti indissociabili. L'insegnante aderisce alla materia con l'invito a un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, quale "culmine della nostra attuale esperienza storica e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza"<sup>145</sup>. La formula "*insegnamento dell'educazione civica*" ancora in uso nella recente legge 92/2019, ripresa dal titolo del dpr Moro del 1958, vuole senza dubbio affermare che la scuola deve non solo insegnare materie, ma educare persone.

Pertanto è felice l'espressione "educazione alla cittadinanza": essa afferma, infatti, "la distinzione e la connessione fra insegnamento di un contenuto disciplinare, ritenuto importante come le altre materie canoniche, da insegnare e da studiare, e educazione a promuovere nei ragazzi conoscenze, atteggiamenti, comportamenti, abitudini e competenze connesse con quell'insegnamento e con tutte le discipline o attività che fanno parte del curriculum e in genere della vita scolastica"<sup>146</sup>.

### **III.3 L'insegnamento in pratica: indagine su un processo di socializzazione normativa<sup>147</sup>**

In questa seconda parte della trattazione di capitolo accanto agli spunti teorici che la materia ci fornisce su più fronti, grazie agli argomenti che ineriscono al catalogo dei valori suggerito dalla nuova proposta della legge 92/2019, si propongono riflessioni e se è possibile, si suggeriscono alcune vie, sui metodi in concreto utilizzati od utilizzabili per trasmettere la materia "educazione civica" e quindi si indagano delle strade per capire al meglio la più efficace trasmissione dei suoi contenuti.

Il quesito di partenza suona così: come si apprendono le norme?

Anzitutto in argomento bisogna chiarire di cosa si parla quando si riferisce di "socializzazione normativa".

Il diritto dialoga con diverse discipline per arricchirsi e per decodificare se stesso e il dialogo si fa più vitale, nel nostro contesto di indagine, laddove nel caso specifico si fa riferimento all'attenzione posta dalle scienze sociali sul tema dell'apprendimento dei meccanismi sociali. La domanda di partenza si articola e incrementa dunque in questa direzione: come si acquisiscono i valori e le principali regole di un gruppo? Come l'individuo diventa parte della società?

Si parla appunto in questo caso di socializzazione normativa.

---

<sup>145</sup> Dalle parole di Moro in premessa del DPR 585 tra le pagine scritte o comunque da lui ispirate dallo stesso Aldo Moro.

<sup>146</sup> *Ibidem*

<sup>147</sup> Per tutta la trattazione del paragrafo si veda A. COTTINO (a cura di), *Lineamenti di sociologia del diritto*, Torino, ed. Zanichelli, 2016, da pag. 213 a 240.



La socializzazione fa riferimento ai processi con cui i bambini e gli adolescenti (in generale gli individui) conoscono e interiorizzano i metodi, i comportamenti e i modelli che discendono dalle generazioni precedenti, accanto ai meccanismi che sono messi in atto, partendo da tali conoscenze e interiorizzazioni, per intessere relazioni peculiari, vivendo in modo indipendente e allo stesso tempo coerente con il sistema in cui sono inseriti. Un'ambivalenza dunque che vede nella socializzazione la coesistenza di ingranaggi talora tesi all'acquisizione e talora invece all'emancipazione. Gli studi sulla socializzazione non possono prescindere da analizzare come avviene la trasmissione e degli aspetti informali facenti parte di una determinata cultura e anche degli aspetti come dire "istituzionalizzati" che sorreggono una società, in particolare riferendo circa la trasmissione delle norme e dei valori sottesi al vivere associato. In generale, sulla scorta di varie teorie pervenute da diversi campi, primo fra tutti quello psicoanalitico e psicologico, è stato affermato intanto che sono le esperienze e i vissuti delle prime fasi della vita che influenzano maggiormente lo sviluppo delle personalità individuali e che anche l'ambiente o contesto entra in gioco stimolando o inibendo e in generale influenzando il cammino della vita.

A partire da queste affermazioni sono state formulate ipotesi esplicative rilevanti ai nostri fini, che concernono cioè l'apprendimento normativo e valoriale di una società.

Nel corso della storia sono state riconosciute come valide diverse prospettive di apprendimento sociale che si sono via via arricchite di contenuti e di rilievi concreti. Inizialmente<sup>148</sup>, a partire da un'idea che sottolinea l'importanza della prossimità, tipicamente di un bambino con l'azione di un adulto, si è riconosciuto che "l'educazione morale" (e normativa) passa attraverso la partecipazione a una certa "coscienza collettiva" che è essa stessa il risultato della mera esposizione al gruppo dei consociati; in altri termini tale esposizione al gruppo contiene una esortazione al conformismo che si percepisce come "irresistibile"<sup>149</sup> poiché vivendo e partecipando a quella data comunità l'individuo non sarà mai in contrapposizione ai modelli che ne discendono, essendo gli stessi completamente aderenti al dettato sociale. Siamo nel campo di una prospettiva c.d. *normativa* che fa discendere i comportamenti individuali e quindi i bisogni e le motivazioni del singolo, inserito in un gruppo, direttamente dalle aspettative di ruolo che dapprima agiscono dall'esterno tramite l'influenza degli attori già socializzati e poi anche interiormente, laddove si riconosce la bontà degli insegnamenti trasmessi e quindi si diventa socialmente competenti poiché non si contrasta l'ordine costituito da modelli ormai ritenuti validi. Seguendo le orme di questa strada tesa a dare un ruolo se

---

<sup>148</sup> Così il pensiero di Durkheim, già nel 1973. Egli promosse una metafora organicista di studio della realtà per cui ogni elemento di una società ha di fatto una funzione per la società stessa. L'approccio che emerse fu del tipo funzionalista.

<sup>149</sup> Si riprende un'espressione di A.R. FAVRETTO in A. COTTINO (a cura di), *Lineamenti di sociologia del diritto*, cit., p. 215.

vogliamo marginale all'azione individuale, emerge anche la prospettiva della *coercizione* che vede i processi di socializzazione come una mera obbligazione alla conformità che agisce come una intima convinzione per mantenere l'ordine imposto dalle classi dominanti<sup>150</sup>. Due ipotesi, quella normativa e quella della coercizione che eccettuano l'attività individuale, ove la persona diviene mero recettore d'informazioni, di fatto escludendo la dimensione cognitiva di rielaborazione delle stesse.

Che però sussiste anche la dinamicità dell'apprendimento è cosa nota, tale caratteristica agisce per il soggetto e dal soggetto stesso, egli infatti accumula conoscenza con il suo individuale contributo, ossia con le sue riflessioni, rielaborazioni e quindi con la sua azione. Per dirlo con parole illustri:

*“Apri la mente a quel ch'io ti paleso e fermarvi entro;*

*ché non fa scienza, senza lo ritenere, aver inteso...”*<sup>151</sup>

(Dante Alighieri)

Questo punto di vista delle scienze umane ritiene che la socializzazione normativa e più in generale l'apprendimento, siano il risultato di un insieme di relazioni tra ambienti e soggetto, laddove è il soggetto stesso che costruisce le reti con cui si interfaccia, in modo del tutto individuale. L'apprendimento non prescinde dalla volontà del discente poiché è lui che con il suo sforzo interpretativo decodifica le rappresentazioni con cui entra in contatto e le rimodella durante il momento della conoscenza. Un apprendimento come un continuo arricchimento quindi che agisce evolutivamente modificando le cognizioni, apportando di volta in volta conoscenze nuove che si sommano alle precedenti. Si parla di *costruttivismo* o *socio-costruttivismo*, un approccio in voga particolarmente a partire dagli anni '90, che postula una dimensione relativa del sapere per cui non esiste una conoscenza di tipo oggettivo, ma piuttosto si tratta di interpretazioni personali valide per un dato momento e per un dato contesto, percorribili per quella comunità o gruppo in cui si inserisce il soggetto e con cui lo stesso è in relazione continua<sup>152</sup>. Sulla socializzazione e quindi sui processi di trasmissione valoriale e delle norme la ricaduta è quella *c.d. interazionista*. Il processo di socializzazione secondo le dinamiche descritte sarebbe anzitutto generato dalle sollecitazioni verso l'assunzione della prospettiva “dell'altro”. Il bambino in particolare sarà stimolato ad assumere il ruolo della madre e/o del padre poiché osserverà i comportamenti dei propri genitori verso di sé.

---

<sup>150</sup> Così P. BORDIEU e J.-C. PASSERON, già nel 1972 con le teorie sullo strutturalismo costruttivista e con la sociologia relazionale.

<sup>151</sup> D. ALIGHIERI, *Divina Commedia*, Canto V. Paradiso, Milano, ed. La Biblioteca, 2005.

<sup>152</sup> Dagli studi di J. Piaget che a partire dagli anni '30 ha studiato in particolare l'intelligenza del bambino divisa per “stadi”.

Mettersi nei loro panni farà conoscere la prospettiva di ruolo del genitore, con le aspettative connesse ad esso e il bambino così acquisirà consapevolezza circa le ricadute dei suoi comportamenti come figlio<sup>153</sup>. La consapevolezza così discesa non è mera conoscenza e ripetizione, piuttosto sarà una convinzione, che è dunque l'esito di una partecipazione attiva dell'individuo alla vita associata. Il genitore, o una certa tipologia di adulto con cui il bambino è posto in relazione in un certo contesto, sarà quindi influente a formare la *competenza sociale tout court* poiché farà parte dei cc.dd. "altri significativi": soggetti che avranno contribuito alla formazione dell'identità<sup>154</sup>.

La prospettiva dell'interazione partendo dal costruttivismo fa un ulteriore salto in avanti poiché di fatto postula un ruolo del bambino che agisce come costruttore vero e proprio. Partendo da processi imitativi e di identificazione con i vari modelli, i discenti, fanno propria la realtà e da tale realtà, con la somma delle varie tipizzazioni e quindi con le azioni di ogni ruolo osservato e assimilato, costruiscono la struttura sociale. Grazie alle ipotesi suggerite da tali processi si capisce come la relazione del bambino con il mondo crei essa stessa competenze. Il bambino usa quelle competenze per muoversi in quello stesso mondo, ritenendosi quindi che i bambini accrescono le proprie competenze in relazione alle reti di relazione e ai contesti con cui si rapportano, sperimentando le caratteristiche di quei contesti attraverso le imitazioni dei ruoli presenti in società, compiendo di fatto uno sforzo rielaborativo che conferisce un senso alla cultura di appartenenza.

La socializzazione normativa quindi si identifica come un processo di riproduzione interpretativa<sup>155</sup> che agisce in un modo circolare: laddove il bambino è dapprima influenzato dalla società e laddove poi, tramite le sue interazioni, costruisce egli stesso e quindi influenza con le azioni, i gruppi a cui appartiene.

Questo significa che le norme e i valori di una comunità, considerata invece la prospettiva dell'oggetto, non si esauriscono come un dato esterno all'individuo, ma anche e forse soprattutto, come entità interne. Le norme e tutto ciò che vi è connesso non sono qualcosa di enunciato per essere comunicato e applicato, trattasi piuttosto di convinzioni interne per l'agire sociale.

Con riferimento allo sviluppo dell'individuo è anche chiaro da quanto detto, che sviluppo cognitivo e sviluppo del tipo morale sono collegati e imprescindibili tra loro, poiché imitare, apprendere, rielaborare sono anzitutto capacità e poi metodi, che funzionano per ciò che riguarda i comportamenti sociali e l'appartenenza al gruppo e che stratificano, in un senso di arricchimento nel

---

<sup>153</sup> Così A.R. FAVRETTO in A. COTTINO (a cura di), *Lineamenti di sociologia del diritto*, cit., p. 221.

<sup>154</sup> *Ibidem*.

<sup>155</sup> *Ivi*, p. 222.

singolo, diverse competenze, che esercitate a loro volta maturano maggiori cognizioni e migliorano le abilità di ognuno come individuo e come parte di una società.

### III.3.1 La volpe e il riccio<sup>156</sup>: meccanismi di conoscenza e di trasmissione del sapere

La nuova tassonomia dei saperi, teorizzata a livello internazionale, immagina di porre i discenti tra i banchi di scuola, in un progressivo cammino “oltre la competenza”<sup>157</sup> e oltre la territorialità specifica. In questo quadro si inserisce il ritrovato insegnamento di educazione civica: il quale ha riproposto, sul piatto della pedagogia dell’educazione e quindi sul piano didattico, il tema dell’interdisciplinarietà e della formazione di “esseri umani” più che di professionisti. Per utilizzare una calzante definizione in tema: ci troviamo concentrati

“dopo secoli di scuola centrata sulle conoscenze e la faticosa conquista tra Otto e Novecento del rispetto dei tempi di sviluppo degli allievi, dei loro interessi e delle loro motivazioni, [...] sulla necessità che la scuola diventi “la palestra del sapere applicato”” di tal guisa la scuola deve rendere conto primariamente al sistema politico in termini di coerenza rispetto ai valori ed “è in questo *milieu* culturale di stampo funzionalista, focalizzato sulle componenti cognitive dell’apprendimento, che il nuovo linguaggio della formazione si è consolidato attorno alle parole chiave di efficacia, efficienza, produttività, risultati, verifiche, comparazioni e, “regina su tutte”, competenza”<sup>158</sup>.

Il senso positivo e virtuoso di una scuola efficace immagina che questa possa rispondere intanto al disegno formativo europeo con il fine di dotare i giovani di un insieme di conoscenze necessarie per svolgere un ruolo che sia il più possibile attivo nella vita sociale e associata. Si parla di *survival kit*<sup>159</sup>. Il tema è quello del capitale umano e dunque della condivisione della “cultura della cittadinanza” che interviene a ricomporre i rapporti tra società e istituzioni e che rende il cosiddetto “utente” non un numero tra tanti, ma una persona<sup>160</sup>.

Per raggiungere tale efficacia educativa che possa essere messa a confronto con un modello globale di competenza, sono predisposti modelli educativi dinamici e per così dire multilivello.

---

<sup>156</sup> Dal motivo di una favola antica: “la volpe sa molte cose, ma il riccio ne sa una grande”. Così recitata da Archiloco a indicare la contrapposizione di due tipi di sapere, laddove con uno si possiede un’unica grande conoscenza, mentre tramite l’altro se ne custodiscono piccole e tante.

<sup>157</sup> Da un’espressione del titolo di cui G. CHIOSSO, *In cammino oltre la competenza*, in *Rivista di Scienze dell’Educazione*, Articolo del fascicolo n. 3/2018, 2018, <https://rivista.pfse-auxilium.org/it>

<sup>158</sup> *Ivi*, pp.317-329:319. e invece N. BOTTANI, *La scuola di fronte allo “tsunami” delle competenze*, in D.S. RYCHEN, L. HERSH SALGANIK (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, ed. FrancoAngeli, N. 2007, pp. 27-43.

<sup>159</sup> Già a partire dagli anni ‘80 grazie alle proposte del movimento detto School Effectiveness Research.

<sup>160</sup> R. MINELLO, *Educational Effectiveness Research e politiche educative. L’evoluzione del quadro teorico, Educational Effectiveness Research and Educational Policies. Evolution of the theoretical framework*, Università Ca’ Foscari, Venezia, in *Rivista Formazione & Insegnamento*, X-2-2012, Online Pensamultimedia

Intanto, in quest'ottica, si deve superare la mera misurazione, quasi esclusiva, delle performance cognitive, maggiormente compiuta sul lato linguistico e matematico, per procedere invece all'ammissione dell'importanza di una trasmissione di competenze di tipo metacognitivo. La scuola in particolare italiana, più di altre, si sporge ora, non senza vertigine, sull'abisso di una ricerca del tipo longitudinale e non più meramente quantitativa, mirando a studiare e a formalizzare con modelli (e se è possibile), efficaci metodi di trasmissione di queste skills, osservando i risultati dei nuovi modelli, per opinare sul loro funzionamento, sul lungo periodo che non si riduce al percorso scolastico, ma che piuttosto guardi al cammino della vita<sup>161</sup>.

La portata del cambiamento si deve senz'altro alla considerazione del contesto contemporaneo di globalizzazione e digitalizzazione che estende le reti di esseri e umani e di socialità, potenzialmente all'infinito e che inserisce l'individuo in altre reti quantitativamente altrettanto sfidanti<sup>162</sup>. Le ricadute sulla formazione portano la discussione sulle funzioni e sugli scopi dell'insegnamento nonché sugli stili, sui metodi e sui processi di apprendimento.

Su questa scia si introduce proprio l'insegnamento scolastico dell'educazione civica che sottolinea la tanto auspicata trasversalità poiché suggerisce già ex lege strade e metodi di condivisione tra saperi diversi.

In definitiva la tensione a questi obiettivi, su un piano concreto, fa riconsiderare la necessaria interconnessione dei cc.dd. assi delle competenze: si fa riferimento ai quattro assi culturali cioè quello dei linguaggi, quello matematico, quello scientifico-tecnologico e quello storico-sociale.

Nello specifico:

1. per i linguaggi si postula l'obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana nel senso della sua ricezione, comprensione, produzione, scritta e orale. Si innestano in questo asse anche aspetti di intercultura laddove la competenza in senso linguistico miri anche alla nozione di almeno una lingua straniera, accanto alla conoscenza e alla fruizione consapevole di molteplici forme espressive anche non verbali, in ultimo riferendosi pure all'obiettivo di un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;

2. l'asse matematico invece riferisce sui saperi e sulle competenze matematiche che possano porre lo studente nella condizione di possedere una logica decisionale, potremmo dire una

---

<sup>161</sup> *Ivi* p. 220.

<sup>162</sup> In particolare in tema interviene l'art. 5 della legge del 20 agosto 2019, n. 92 sull'educazione civica, che nel nuovo insegnamento trasversale, infatti, prescrive l'acquisizione di tutta una serie di "abilità e conoscenze digitali essenziali" per cui tutta l'operazione si colloca entro una prospettiva educativa, quella della cd. media education.

adeguata “capacità di giudizio” che gli faccia da bussola per sapersi orientare con consapevolezza e discernimento nel mondo contemporaneo;

3. la competenza scientifico-tecnologica ha l’obiettivo di facilitare gli studenti nell’esplorazione del mondo che ci circonda, in tal modo con questo apprendimento, si potrà osservare i fenomeni naturali e altresì avere consapevolezza sull’importanza di conoscere il mondo “fisico” con il fine di porre le attività umane in un armonico circolo virtuoso che veda la persona in una posizione di utilità circolare rispetto alla natura in un ingranaggio infinito “uomo-natura-uomo”;

4. a chiudere con l’asse storico-sociale. Esso si fonda su tre ambiti di riferimento che sono quello epistemologico, quello didattico e quello formativo, che agiscono insieme in sinergia per formare cittadini del mondo, che siano in definitiva, si auspica, consapevoli del proprio contesto storico e culturale, per meglio dire sociale e che possano riconoscere ed esprimere la propria rilevanza nella società<sup>163</sup>.

Tali assi, fondanti diverse competenze individuali, formano insieme un team vincente poiché multidisciplinare e realizzano il cittadino competente nel senso multilivello di cui sopra.

Tra quelli enunciati sarebbe proprio questo ultimo asse storico e sociale quello deputato a formare l’essere umano quale essere sociale. Per cui si affaccia un’idea per cui l’educazione al diritto agirebbe quale ovvia formazione complessiva della persona che si deve però coltivare rivolgendosi ampiamente a tutto lo scibile. La competenza educativa, tesa alla formazione del pensiero morale, comporterebbe dapprima l’acquisizione delle abilità/capacità degli altri assi, con le conoscenze ad esse correlate, per poi arrivare alla definizione di una coscienza sociale, che inneschi sulle nozioni acquisite, il senso critico e il discernimento interni alla persona.

I primi tre assi saranno dunque gli spazi trasversali in cui comunicare sul quarto e ultimo asse che diventa ulteriore step di conoscenza e quindi della competenza finale che, accanto ai postulati dei precedenti tre, restituirà uno studente che dovrebbe essere:

A. capace di comprendere le caratteristiche fondamentali dei principi e delle regole della Costituzione italiana e quindi dei valori dello Stato, come capacità o abilità conseguente a una adeguata conoscenza delle formule e del contesto Costituzionale e degli organi dello Stato, con le loro funzioni e la loro importanza democratica;

---

<sup>163</sup>L. MINGARDO, *Educazione civica e Diritto. Una ricognizione di normativa e percorsi per la didattica giuridica nelle scuole superiori*, in *Rivista elettronica di diritto pubblico di diritto di economia e di scienza dell’amministrazione*, a cura del Centro di ricerca sulle Amministrazioni pubbliche Vittorio Bachelet, <https://www.amministrazioneincammino.luiss.it/> 6 aprile 2020.

B. in grado di riconoscere le caratteristiche essenziali di una norma o regola, comprendendo il testo a partire dalle proprie esperienze e intanto traendo gli spunti dal contesto scolastico;

C. potenzialmente abile a identificare i diversi modelli associati esistenti e le principali relazioni per es. tra persona-famiglia o società-Stato, per cui avrà conoscenze in merito alle principali problematiche relative all'integrazione e al tema della tutela dei diritti umani e alla promozione delle pari opportunità;

D. in movimento in uno spazio Europeo che identifica come spazio sovranazionale in cui operare e cooperare e in cui riconoscere le opportunità offerte alla persona e ai campi della formazione;

E. capace di adottare nella vita quotidiana comportamenti responsabili per la tutela e il rispetto dell'ambiente e delle risorse naturali e in generale avrà una cognizione sui valori di pacifica convivenza e solidarietà<sup>164</sup>.

Intorno all'educazione civica così cross-curricolare quindi ruoterebbero gli aspetti "super longitudinali" di una scuola "palestra del sapere applicato" che agisca quindi intanto trasmettendo le conoscenze delle varie materie poi spingendosi però ad allenare all'importanza di utilizzare le stesse in coerenza rispetto ai valori condivisi. Alla persona è restituita una funzionalità che sia il più possibile orientata alla partecipazione, all'integrazione e all'orientamento.

Il metodo di insegnamento prescritto per l'educazione civica abitua all'integrazione degli assi culturali e rappresenta esso stesso un prezioso strumento per l'innovazione metodologica e didattica<sup>165</sup>. L'accesso ai saperi fondamentali e la loro rielaborazione critica in senso potremmo dire sociale e questa giustapposizione tra le conoscenze "valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona"<sup>166</sup>. Addirittura la legge sull'educazione civica compie un salto ulteriore a livello metodologico laddove prevede di valorizzare e anche coltivare, la trasmissione di quanto veicolato dall'asse numero quattro al di fuori delle mura scolastiche immaginando e anche

---

<sup>164</sup> Allegato n. 1 al Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, di cui al Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139.

<sup>165</sup> L. MINGARDO, *Educazione civica e Diritto. Una ricognizione di normativa e percorsi per la didattica giuridica nelle scuole superiori*, cit., p.7.

<sup>166</sup> Come dal Documento Tecnico allegato al Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, di cui al Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139. Su questa scia anche il Decreto Ministeriale del 4 settembre 2019, n. 774, infatti, ha emanato le Linee guida sui nuovi PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, operativi a partire dall'a.s. 2019/2020.

caldeggiando l'implementazione delle collaborazioni in tema educazione tra scuola e famiglia<sup>167</sup> e tra territorio e scuola<sup>168</sup>.

Combinare le conoscenze acquisite già con un approccio così dinamico fa individuare soluzioni globali poiché intanto renderebbe capaci di affrontare una sfida considerando di detta sfida prospettive diverse e dunque differenti possibili soluzioni. In questo senso, la multidisciplinarietà si dispiega come una interazione coordinata delle diverse aree della conoscenza. La trasmissione simultanea di più discipline deve essere pensata non come trasmissione di concetti, ma come formazione *on job* per gli individui che vi partecipano, in tal modo immaginando anzitutto l'esigenza di comunicazione che necessariamente sussiste tra i diversi settori dello scibile, per modo da integrarne i diversi campi, con lo scopo di ricevere, dalla lente delle conoscenze complessive, una visione unitaria e comprensiva dei problemi analizzati da molteplici punti di vista. Si mira ad educare a una soggettività del sapere secondo cui l'individuo può comunicare con la realtà costruendo tramite le conoscenze come mattoni, la rappresentazione più adatta in quel momento. Il percorso di maturazione che vede nella scuola l'Istituzione più fortemente democratica richiede sempre più di attrezzarla quindi nel senso della trasmissione delle competenze trasversali in senso umano e sociale.

Questo survival kit idealmente quindi è la *summa* delle competenze di base dei diversi assi che spiccatamente tramite l'inclusione/integrazione con il quarto e ultimo forniscono non più a uno *studente* abilità e conoscenze, ma alla *persona* competenze sociali e culturali in senso ampio.

### III.4 «Ius in fabula»<sup>169</sup>

Alle potenzialità conoscitive dell'approccio cross-curricolare che la legge si premura di prevedere circa la trasmissione dei contenuti e la formazione dell'essere umano di domani, si affiancano l'osservazione critica del diritto e la possibilità di muoversi oltre il ragionamento che il

---

<sup>167</sup> Art. 7 su scuola e famiglia: "Al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile, la scuola rafforza la collaborazione con le famiglie, anche integrando il Patto educativo di corresponsabilità di cui all'articolo 5-bis del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, estendendolo alla scuola primaria".

<sup>168</sup> Così l'art. 8 scuola e territorio: "L'insegnamento trasversale dell'educazione civica è integrato con esperienze extra-scolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, da adottare entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono definite le modalità attuative del presente comma e sono stabiliti i criteri e i requisiti, tra cui la comprovata e riconosciuta esperienza nelle aree tematiche di cui all'articolo 3, comma 1, per l'individuazione dei soggetti con cui le istituzioni scolastiche possono collaborare ai fini del primo periodo. I comuni possono promuovere ulteriori iniziative in collaborazione con le scuole, con particolare riguardo alla conoscenza del funzionamento delle amministrazioni locali e dei loro organi, alla conoscenza storica del territorio e alla fruizione stabile di spazi verdi e spazi culturali".

<sup>169</sup> Per i contenuti del paragrafo M.P. MITTICA relazione tenuta in occasione dell'edizione Piazza delle Lingue 2013 organizzata dall'Accademia della Crusca (Firenze) e comparsa con il titolo *Diritto e letteratura. Disciplina, metodologia o movimento*, <https://accademiadellacrusca.it>, 2014.



diritto propone classicamente. Rebus sic stantibus quindi dispiegare le altre intelligenze ricomprese in quella sociale, ha l'obiettivo della difficile realizzazione di una comunità più “giusta”, dove il metodo interviene a compensare le fragilità della legge “nuda e cruda”, con l’ambizione ulteriore di formare una sensibilità giuridica che sia prima di tutto civica e tesa, se possibile, all’etica<sup>170</sup>.

In argomento è quindi necessario affrontare una ricognizione sul dialogo del diritto con le altre discipline, in particolare dando atto di quali tra le arti esistenti sia la più efficace per la trasmissione dei suoi contenuti nel senso e con gli obiettivi sopra esposti.

Intanto: se la dimensione del diritto è la dimensione della relazione, che riconosce “l’altro” ossia la dimensione sociale che implica la convivenza e quindi le reti tra chi è parte di una comunità, ciò può volerci suggerire che primariamente il diritto è un flusso di comunicazioni che genera legami, oppure per meglio dire, che genera equilibri, tra chi convive in una certa dimensione spazio-temporale. Parliamo del diritto come spazio dell’alterità:

“La ricerca originaria del senso che si apre nello spazio dell’alterità è forse quella più autenticamente giuridica, poiché è nel diritto che individuamo la terzietà a tutela dell’essere-in-comune, ma è una funzione che rischia di essere smarrita con il compiersi del processo di burocratizzazione del mondo, tra le cui derive, una delle più evidenti è la riduzione del diritto a una meccanica disumanizzata. Ricorrendo all’estetica e alla metodologia di Law and Humanities [n.d.r. ci suggerisce] in che modo farne un’arte per continuare ad ascoltare e dire il diritto”<sup>171</sup>.

Nel quadro dell’attuale dibattito che riflette anzitutto sulla interdisciplinarietà come via necessaria atta ad osservare e così elaborare i fatti dell’uomo e le sue relazioni<sup>172</sup> il rapporto tra diritto e dimensioni della comunicazione diviene cruciale da indagare.

Secondo la storia nota degli studi di *Law and Humanities*<sup>173</sup> il diritto quale prodotto culturale non è altro che una particolare espressione linguistica della realtà. Law and Humanities ha riassunto una via metodologica di ricerca volta anzitutto a fare dialogare competenze di ambiti specifici delle

---

<sup>170</sup>Dalle riflessioni sui contributi del secondo convegno nazionale della *Italian Society for Law and Literature* (ISLL) “Diritto e narrazioni. Temi di diritto, letteratura e altre arti” che si è svolto a Bologna nel giugno del 2010, raccolta a cura di M.P. MITTICA, in *Temi di diritto, letteratura e altre arti. Atti del secondo convegno nazionale*, Bologna 3-4 giugno Ledizioni, 2010.

<sup>171</sup>Dall’introduzione/abstract di Maria Paola Mittica, *Il pensiero che sente. Pratiche di Law and Humanities*, Torino, Giappichelli, 2022.

<sup>172</sup> M. P. MITTICA, *Cosa Accade di là dall’oceano? Diritto e Letteratura in Europa*, in *Anamorphosis – Revista Internacional de Direito y Literatura* v. 1, n. 1, janeiro-junho 2015 by RDL.

<sup>173</sup> Nelle Law School statunitensi questi studi nascono con obiettivi didattici. Il fine era quello di sensibilizzare gli operatori sia giuridici che politici con la diffusione di determinate opere letterarie della tradizione anglosassone in cui si potevano rinvenire i valori della cultura anglofona appunto e quindi erano date così delle occasioni di riflessione per una efficace apprensione degli stessi.

arti, osservando un obiettivo comune: la realizzazione di un certo progetto democratico multilivello e appunto globalizzato. La prospettiva è “transdisciplinare”<sup>174</sup> e promette di includere nella formazione più versanti disciplinari che partano dall'ammissione che vede il diritto intanto come un testo culturale o meglio: “è possibile osservare il diritto come una delle espressioni della costruzione narrativa della realtà” e per converso è possibile e anzi auspicabile immaginare “la letteratura come una delle possibili vie per l'analisi del diritto”<sup>175</sup>. *Law as narrative* vuol dire sottolineare come in realtà è di per sé giuridico tutto l'esercizio del raccontare intorno ai fatti sociali. Elaborazione peculiare in materia, risalente ai primi anni duemila, è quella che intende il diritto come: “pratica interpretativa” (ossia ermeneutica); ma anche “pratica narrativa” (ovvero costruzione di storie); poi “attività volta a persuadere, decidere, dialogare” (quindi retorica); intendendo il diritto come “linguaggio” quale pratica che racconta la realtà<sup>176</sup>. La dimensione dell'uomo sociale conduce alla tensione alla narrazione, vera e propria caratteristica della mente umana poiché è con la narrazione che si genera la vita associativa e specularmente la strutturazione dei racconti e la trasmissione di questi è essa stessa pratica sociale. L'atto del narrare genera comunità per la caratteristica di essere un atto che è messo in comune. Il testo giuridico, come testo narrativo, oltre ad essere pratica dell'uomo sociale per quanto detto, mira al mantenimento dei legami sociali poiché tende alla sopravvivenza della comunità in cui è inserito evitando/prevedendo i conflitti e le fratture, tentando di conservare gli equilibri e quanto meno agisce per mitigare le scissioni o per rendere prevedibili le dinamiche dei conflitti<sup>177</sup>.

Il rapporto che si assume privilegiato è dunque quello tra linguaggio e diritto ed è stato ben sintetizzato con gli studi nello scenario Diritto e Letteratura<sup>178</sup>. Dall'approccio Law and Humanities emerge un quadro ben più ampio che ci dimostra come lo sviluppo delle metodologie trasversali in argomento debba passare attraverso il dialogo letterario, musicale, artistico, ma anche deve rivolgersi

---

<sup>174</sup> M. P. MITTICA, *Cosa Accade di là dall'oceano? cit.*, p. 25.

<sup>175</sup> M. P. MITTICA, *Diritto e COSTRUZIONE NARRATIVA. La connessione tra diritto e letteratura: spunti per una riflessione*, in *Tigor: rivista di scienze della comunicazione* - A.II (2010) n.1 (gennaio-giugno), p.14.

<sup>176</sup> M. P. MITTICA, *Cosa Accade di là dall'oceano? cit.*, p. 7.

<sup>177</sup> M. P. MITTICA, *Diritto e COSTRUZIONE NARRATIVA. La connessione tra diritto e letteratura: spunti per una riflessione, cit.*, p.18.

<sup>178</sup> La corrente di ricerca presentata permea sia tanto i sistemi di civil law quanto quelli di common law: negli Stati Uniti con un rapporto di genus a species con Law and Humanities ben collocandosi in quella che gli inglesi chiamano la tradizione del legal storytelling dapprima quale approccio metodologico per prendere successivamente le mosse di una rinascita come movimento politico volto ad avvicinare alla dimensione umana e sociale il diritto a partire dagli anni '70; in Europa invece con l'intento di rischiarare l'ipertrofia normativa e giuridica anche a livello estetico oppure il giurista all'uopo, per supplire ai vuoti normativi “nel difetto o nel silenzio delle norme giuridiche” sulla scia della tradizione medievale laddove per giungere alla “verità del diritto” si possano allegare le” auctoritas morali”, quindi compiendo sforzi di interpretazione sul caso concreto facendo ricorso anche a saperi ausiliari extralegali ausiliari, tra cui appunto spiccano quelli della letteratura.

al cinema ad esempio, a testimonianza che laddove si voglia parlare di morale o di etica e di coscienza sociale, si sta in verità discorrendo più in generale della partecipazione alla cultura di un Paese.

Il diritto come una costruzione di significati è ritrovato nel testo letterario e vi si ritrova, l'effettiva mediazione interdisciplinare dunque consiste nello sforzo di rielaborare il testo giuridico tramite il veicolo di quello narrativo.

La legge n. 92/2019 di fatto spiana la strada a queste integrazioni laddove ravvisa nell'educazione democratica il progetto di una vera etica pubblica fruibile e quindi anzitutto comprensibile dal cittadino comune. Partire dall'importanza del significato delle parole quali responsabilità, comunità, solidarietà, libertà ecc. restituisce un'immagine della dimensione normativa quale "cuore etico e relazionale" di una società. La legge obbliga ad attraversare vari mondi e da questi è attraversata, per cui per incidere nel progetto democratico, il manifesto di cui alla legge sull'insegnamento trasversale dell'educazione civica deve promuovere il ritorno del diritto alla realtà umana e sociale, alle espressioni linguistiche della legge, all'universo della narrazione che restituisca la visione di un ordine simbolico e che di fatto intreccia le relazioni sociali.

### **III.5 I progetti per la Law and Literature Enterprise<sup>179</sup>: *Law & Literature***

Qui di seguito si propongono le riflessioni condotte nella "pratica" tramite progetti posti in essere in collaborazione con alcune classi di diverso ordine e grado scolastici, in differenti istituti, sulla base degli argomenti di cui all'art. 1 della 92/19<sup>180</sup>.

All'uopo è stata predisposta una ricerca che mira alla valorizzazione di attività e proposte concrete, che si focalizza sull'efficacia dei metodi per una adeguata socializzazione normativa, con lo scopo di fare emergere il ruolo della scuola nello sviluppo dei valori morali nei bambini e nei giovani in generale.

L'osservazione condotta propone un focus sulle attività formative che messe in atto tra i banchi di scuola, hanno lo scopo di creare dapprima un clima favorevole per lo sviluppo delle individualità, quando ciò successivamente implichi tra l'altro, che di fatto a scuola l'individuo si inserisce in una comunità.

---

<sup>179</sup> L'espressione è ripresa da M. P. MITTICA, *Cosa Accade di là dall'oceano?*, cit., secondo quanto riferito da titolo del famoso saggio di apertura del primo volume dello *Yale Journal of Law & Humanities*.

<sup>180</sup> Principi- 1. L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. 2. L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona.

Nel processo educativo l'orientamento sui valori condivisi si concretizza in due dimensioni: quella della autoeducazione che agisce tramite mimesi e specchio; e quella interattiva che agisce vivendo nella comunità sociale. La socializzazione, tramite un percorso multilivello, si costruisce dall'infanzia e prosegue per tutto l'arco della vita.

È questo il processo di cui le succitate norme tengono conto per proporre la formazione del "buon cittadino". Un circolo virtuoso che trova ora confini presso la Legge 92/19 che individua in particolare:

-Art. 4

Costituzione e cittadinanza: sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà;

-Art. 5

Educazione alla cittadinanza digitale: conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo;

-accanto ai precetti su educazione ambientale e sostenibilità.

Si è voluta creare un'occasione di studio in ordine ai contenuti e ai metodi, agendo tra l'altro in linea con l'art. 6 della L. 92/19<sup>181</sup> che caldeggia accordi anche di rete e in particolare precetta la formazione del personale docente in materia.

Sotto il cappello della ricerca *Law & Literature* sono state fatte proposte trasversali per insegnare le pratiche del buon cittadino e i comportamenti cc.dd. pro-sociali, attraverso la letteratura o comunque partendo dalla dimensione narrativa, per comprendere se le integrazioni tra gli assi delle competenze siano funzionali agli scopi dichiarati. Sono stati suggeriti dunque contenuti e metodologie adattabili, per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, partendo da celebri testi della letteratura, a diverse classi eterogeneamente composte.

Esplorare il vantaggio sul piano metodologico della collaborazione tra diritto e letteratura offre certamente più di uno spunto che vale la pena indagare.

---

<sup>181</sup> Formazione dei docenti- 2. Al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse e di armonizzare gli adempimenti relativi alla formazione dei docenti di cui al comma 1, le istituzioni scolastiche effettuano una ricognizione dei loro bisogni formativi e possono promuovere accordi di rete nonché, in conformità al principio di sussidiarietà orizzontale, specifici accordi in ambito territoriale.

Il diritto è il frutto di narrazioni complesse e specifiche che al pari di altri prodotti culturali deve essere quindi appreso con strumenti idonei alla sua trasmissione; per comprendere l'efficacia di tali strumenti l'azione è stata posta proprio tra i banchi di scuola.

Tramite la scelta di alcune tra quelle che si ritengono pietre miliari letterarie del panorama narrativo Italiano, con l'obiettivo generale di enucleare i valori costituzionali dal testo letterario<sup>182</sup>, il tentativo della ricerca vuole rispondere anche a domande come:

- *a partire da una richiesta di formazione multilivello si può realmente proporre un metodo efficace di insegnamento trasversale prendendo le mosse da quanto prescritto per l'insegnamento dell'educazione civica?*
- *i bambini pongono e usano le riflessioni e gli spunti dati dai testi letti e riconoscono negli stessi delle pratiche sociali?*

Quindi domande sulla forma e sui contenuti, per cui non si è trattato di analizzare alcuni testi per se stessi, piuttosto si è cercato di interrogarli su ciò che essi hanno da trasmettere sul nostro modo di comunicare e sui significati comuni ai membri della stessa comunità.

Agli scopi summenzionati quindi è stata creata una *ricerca intervento*.

Partendo dalla necessaria integrazione tra le diverse scienze sociali che vengono coinvolte in argomento, ed ammettendo che tra le questioni centrali dell'intera trattazione sin qui condotta sta quella del c.d. *linguistic turn*, si è data l'opportunità di un approccio metodologico siffatto. Nella fattispecie individuare nel linguaggio il dispositivo che è in verità ciò che costruisce la realtà e che quindi la ridefinisce, rimanda certamente alla dimensione intersoggettiva della conoscenza, essendo questa, si può dire, il risultato delle relazioni tra i vari componenti di una comunità. Ebbene ecco la possibilità della ricerca intervento che a partire dal linguaggio come strumento potremmo dire neutro, indaga i fenomeni sociali interni alle diverse reti di relazione e di scambio e rimanda primariamente alla dimensione della pluralità. Allo scopo era imprescindibile il coinvolgimento dei destinatari sui quesiti stessi della ricerca, una partecipazione attiva e che postulasse soluzioni trasformabili. Un processo reciproco in cui le ipotesi guidano le azioni e in cui le azioni stesse vengono guidate dai risultati parziali raggiunti è quello tipico di questa metodologia. In letteratura si riferisce di *action research* parlando di metodi e approcci e quindi di pratiche di ricerca che ripensano al ruolo del

---

<sup>182</sup> In C. BERGONZINI, *Con la Costituzione sul banco, cit.*, p.19 ss, si legge “La Costituzione è come un libro, da leggere insieme”, di fatto considerare un metodo che parta e poi abbia il suo ritorno nell'asse del linguaggio e quindi considerare il diritto come prodotto di una narrazione, secondo diversa dottrina anche specificatamente giuridica, facilita o meglio rende accessibili i suoi contenuti a platee non giuridiche per così dire. Le teorie in punto Diritto e Letteratura come si vede sono sempre più un'eco su altri mondi sia geograficamente parlando quindi oltreoceano, sia nelle scienze e nelle arti diverse dalla scienza del diritto, osservandosi sempre di più proposte, sul metodo, pedagogiche e giuridiche insieme.

ricercatore: non più un esperto ai vertici dell'osservazione, ma un *enabler* cioè un abilitatore/attivatore di procedimenti e processi formativi. Di tal guisa il ricercatore fornisce condizioni che alla fine hanno l'obiettivo non di creare nuova conoscenza, quanto piuttosto abilitare gli attori a creare conoscenze future e a formare meccanismi di cognizione. La ricerca intervento è di fatto:

“un processo democratico e partecipato finalizzato a sviluppare conoscenza pratica [...] Essa cerca di connettere azione e riflessione, teoria e pratica attraverso la partecipazione, al fine di trovare soluzioni pratiche ai problemi delle persone e, più in generale, di promuovere lo sviluppo degli individui”<sup>183</sup>

Tipicamente il destinatario di queste azioni è il gruppo. Il punto di partenza, focalizzate le motivazioni, è stato pertanto individuare proprio il gruppo cui proporre la ricerca. La ricerca è tesa in primo luogo ad osservare la forza del gruppo e delle sue norme: il gruppo è lo “scenziato sociale”, l'intervento pertanto richiede di per se stesso condivisione e anzitutto collaborazione. Il modello è definito come intrinsecamente sociale e tra l'altro mira alla concretezza della situazione ove la sperimentazione coinvolta non è impostata, decisa, imm modificabile o immobile secondo i programmi del ricercatore, ma è il risultato di ogni condivisione e discussione tra coloro che vengono coinvolti. Il fine di queste tipologie di interventi “sul campo”, che agiscono tramite l'osservazione prolungata, è quello di estrapolare dai meccanismi a partire dai costrutti di *reflection in action* e di *actionable knowledge* in campo sociale. Osservate le soluzioni comuni ai problemi lo scopo è quello di esplorare le declinazioni che assumono le possibili risposte alle ipotesi che la ricerca pone.

Il motivo principale della scelta di questo metodo è però forse del tutto ravvisabile nel fatto che il lavoro condotto non può prescindere dalla variabile umana. Gli attori sociali co-costruiscono significati soggettivi, quindi la ricerca intervento pone attenzione alla dimensione della soggettività potendo osservare negli individui un processo interattivo di diagnosi, intervento e apprendimento. Sull'apprendimento ai nostri dichiarati fini si saggia la produzione di un apprendimento efficace dunque per l'individuo, l'organizzazione ed infine per il sistema.

In concreto sono stati incontrati diversi Istituti scolastici del Novarese e dell'Alessandrino, tramite i Dirigenti Scolastici e/o sentiti diversi insegnanti sul tema, liberamente taluni docenti hanno aderito al

---

<sup>183</sup> Tutta la materia della ricerca intervento è stata trattata tramite varia bibliografia: F.P. COLUCCI, M. COLOMBO, MONTALI L. (a cura di), *La ricerca-intervento Prospettive, ambiti e applicazioni*, Bologna, Il Mulino, 2009; M. COLOMBO, A. SENATORE, F. CASTELLINI, *Sviluppi della ricerca azione: dall'action research lewiniana alla ricerca azione partecipata (PAR)*, in *La ricerca-azione: prospettive e ambiti, cit.*, pp. 61-94. La citazione in particolare è dall'introduzione dell'*Handbook of Action Research*, P. REASON, H. BRADBURY (a cura di), Edited by Peter Reason Hilary Bradbury 2001, b.1.

progetto presso le proprie scuole nell'ambito dell'insegnamento di educazione civica o in occasione di eventi e iniziative particolari organizzate sul territorio dall'Università del Piemonte Orientale.

Per completezza espositiva di seguito si presenta una tabella con tutti i progetti formulati nel corso del tempo, in ordine cronologico, si dirà diffusamente solo su due di questi:

<u>Titolo del Progetto</u>	<u>Testo letterario e sintesi sui Contenuti</u>	<u>Classi a cui è stato somministrato</u>
<b>Learning by “Cuore”</b>	la celebrazione dei valori della società in CUORE Romanzo di Edmondo De Amicis	IV Elementare Ambito: insegnamento di educazione civica
<b>La fata turchina</b>	la bontà delle regole e le sperimentazioni sulla convivenza sociale in PINOCCHIO romanzo per ragazzi scritto da Carlo Collodi	Scuola Infanzia Ambito: insegnamento di educazione civica
<b>La scienza nella democrazia. Science literacy...Literary: le ragioni di Prometeo</b>	la scienza etica FRANKENSTEIN di Mary Shelley	Scuole medie: Upo Junior
<b>Un Filo Rosso Nella Costituzione Italiana<sup>184</sup></b>	La Costituzione è un testo letterario, l'importanza delle parole per rifondare una nazione	Scuole superiori: lezioni a tema giuridico <i>on demand</i> tenute dai dottorandi UPO

In generale il polso è stato tastato a seguito della sottoposizione del materiale predisposto, per comprendere e misurare l'effettivo sentimento giuridico dei membri di una comunità scolastica, per capire come questa trasmette e condivide i valori Costituzionali e sociali e non ultimo per informarsi sul metodo indagando cioè come gli stessi vengono appresi nel senso menzionato nella trattazione fino ad ora condotta come *life skills*.

Porre la ricerca nei confini del binomio di *Diritto e Letteratura* accostando il diritto ai grandi classici della letteratura occidentale, ancorandosi all'approccio metodologico *Law in literature*, ha quindi il chiaro intento di partire dalle rappresentazioni letterarie di alcune tematiche che hanno

<sup>184</sup> Spesso C. BERGONZINI riferisce sulla Costituzione parlando di un “sistema”: un complesso non slegato che funziona e vive nell'insieme e non un mero elenco. Di tal fatta dimenticando l'ordine cronologico degli articoli ivi contenuti, servente esclusivamente a un'architettura logica a ordinata degli stessi, si può leggere la Costituzione partendo da ogni sua parte per riconnettersi poi, per esempio, con i principi fondamentali e viceversa dai principi ricollegandosi ai significati delle norme finali. Ecco il motivo del titolo di questo progetto che richiama l'idea di un *fil rouge* appunto che attraversa e collega tutta la terminologia costituzionale. Sempre sul punto validi spunti dal testo *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole, cit.*, p. 123.

rilievo per il diritto o per la vita associata, ma significa anche che la formazione giuridica e civica può forse ritrovare una profonda e più complessa visione della realtà dell'uomo nelle opere che hanno segnato la cultura occidentale.

### **III.6.1 Il quadro della ricerca: obiettivi, campione e strumenti**

“Osservato come fenomeno comunicativo, il diritto è un complesso di messaggi giuridici. In questa prospettiva, per qualunque problema si voglia affrontare (funzioni, efficacia, impatto, ecc.) è necessario comprendere la norma nella propria qualità di costrutto simbolico, condizionato dai meccanismi di codificazione e composizione del testo, dai vari canali nel processo di comunicazione, così come dai problemi connessi alla ricezione e alla decodificazione del messaggio. [...]

La tesi di fondo ricalca quelle del *Law as Narrative* americano, ovvero l'idea che, essendo le narrazioni i processi costitutivi delle relazioni, dunque della stessa società, le comunità prendono vita e si conservano tramite la condivisione di racconti”<sup>185</sup>.

Per quanto fino ad ora esposto si propone, nelle pagine che seguono, una ricerca intervento che mira ad essere una ricerca sperimentale pilota che agisca per saggiare la bontà di alcuni strumenti utili agli obiettivi della legge 92/19, in vista di futuri studi sul metodo atto a proporre i contenuti della materia educazione civica a scuola. Vagliare se esiste un tipo di apprendimento per così dire di natura morale, agendo secondo una determinata impostazione metodologica “per assi integrati”, fornisce alla ricerca presente e futura uno spunto di partenza per proporre contenuti utili a quella che è stata definita la *LAW ENTERPRISE*.

Ulteriormente il materiale sottoposto alle insegnanti e le riflessioni che ne sono scaturite, cercano di conoscere se e come il contesto scolastico favorisce un apprendimento cognitivo nei bambini significativamente sugli aspetti della vita associata.

Dunque la ricerca intervento che si propone, come di seguito argomentata, ha come:

-*obiettivo di fondo*: proporre per il futuro alcuni strumenti per enucleare i valori costituzionali veicolati dalla legge sull'insegnamento dell'educazione civica (come ripensata nel 2019);

-*obiettivo parziale*: osservare il punto di vista degli insegnanti cercando di saggiare quanto, a parer loro, il materiale proposto allo scopo incida cognitivamente nella formazione degli alunni coinvolti.

---

<sup>185</sup> Da M. P. MITTICA, *Cosa Accade di là Dall'oceano? cit.*, pp.28-29.



L'ipotesi di lavoro pertanto quale complesso di idee o proposte orientative, utili per impostare il progetto, e dunque la ricerca, ha visto la sottoposizione di tecniche/contenuti del tipo narrativo che mirano a una ciclicità dell'apprendimento basato sugli assi sopracitati, che giunga intanto e anzitutto, fino alla riflessione sulla natura morale dei comportamenti condivisi dalla società, agendo attraverso alcuni strumenti:

- il materiale fornito alle varie insegnanti e alle classi, dalla ricercatrice, con anche le chiavi di lettura per impostare il lavoro secondo il grado di istruzione;
- i colloqui con le maestre di diverso ordine e grado.

A modello sono prese due strutture di progetto ritenute le più complete ed esaustive per quanto detto; pertanto si contano a campione:

1. una classe della scuola dell'infanzia;
2. una classe della scuola elementare<sup>186</sup>;
3. alcuni colloqui con i diversi insegnanti.

Analisi di due casi/progetti:

Pinocchio e Cuore.

### **III.7 Educare il microcosmo “classe”, per educare la “Nazione”: *Pinocchio e Cuore***

Sono state scelte anzitutto queste due opere poiché ripercorrono di fatto le vie sintetizzate in tutta la trattazione precedente circa l'importanza dell'infanzia e dell'adolescenza come luogo privilegiato dell'apprendimento, come spazio delle esperienze più significative che segnano il cammino della vita, oltre che perché parlando di “educare invece di insegnare” propongono modelli morali e civici a cui ispirarsi. Il duplice senso enunciato che questi testi narrativi percorrono fa di questi stessi testi dei veri e propri spartiacque:

→ sono i primi romanzi “per ragazzi”: sulla scena rispettivamente nel 1881 *Pinocchio* e nel 1886 *Cuore* irrompono come i primi prodotti letterari che si rivolgono specificatamente al pubblico dei “piccoli lettori”, che tra l'altro figurano nelle storie stesse quali protagonisti, sapientemente inseriti in contesti a loro familiari come le avventure fiabesche e di fantasia di Pinocchio o il contesto scuola- casa -famiglia di Cuore;

→ inoltre in senso civico mirano, senza celare i propri intenti, a formare quella che potremmo definire una morale laica del nuovo Stato Italia. Agendo in contrasto alla morale cattolica

---

<sup>186</sup> Come descritte puntualmente in seguito.

pensano di poter creare il cittadino dell'unità. Non un fervente e osservante credente piuttosto "l'italiano".

*Pinocchio* propone un contesto ricco di personaggi ambivalenti, a cavallo tra le buone e le cattive azioni, tra la tragedia e il grottesco: lo stesso narratore porta avanti il racconto in maniera accattivante mostrandosi talora al di sopra dei fatti narrati, ma più spesso complice del burattino. Collodi condivide errori e difetti del protagonista poiché di tal guisa può sottolinearne con fierezza pregi e paure, costruendo nei personaggi specchi delle azioni di Pinocchio che obbligano alla riflessione soprattutto come conseguenza dei suoi comportamenti.

A rimproverare Pinocchio interviene la coscienza, che vive ancora esterna al burattino: il Grillo parlante; a dargli affetto incondizionato, sofferente per i suoi atteggiamenti di ribellione, il Padre Geppetto; la vita che spesso è crudele si dispiega nel racconto con le immagini del Gatto e la Volpe e del viscido e spietato Omino di burro. Si struttura un cammino che è sempre in bilico sul precipizio della perdizione del protagonista che dovrà continuamente riflettere sulle pericolose conseguenze dei suoi gesti, verso i suoi affetti più "cari" o verso "l'altro". Si tratta della descrizione di comportamenti di fatto socialmente problematici, per cui si postula il precetto immediato del: "chi sbaglia paga" per cui quale immediata conseguenza al male, arriva la punizione del trasgressore di quella determinata regola sociale. La punizione agisce o in forma di umiliazione da parte di chi invece pone in essere i comportamenti virtuosi e quindi è socialmente vincente, quindi dovendo Pinocchio subire l'emarginazione e la stigmatizzazione, oppure tramite la beffa e lo scherno per il comportamento dell'ingannato che non sa discernere il bene e il male e quindi abbraccia quest'ultimo in luogo del primo. Tipicamente si pensi all'episodio delle monete d'oro oppure al paese dei Balocchi e alla trasformazione in somaro. Un messaggio duro quindi che però contiene un sostrato di ottimismo: il bambino infatti reca in sé potenzialità di gran lunga positive e in se stesso considerato e per i contesti in cui inserisce. Pinocchio dimostra infatti uno straordinario buon cuore, poi certamente coraggio e intraprendenza. Con la bontà d'animo e con le sue reti di relazioni affettive riesce poi a mutare il corso degli eventi e a ribaltare gli esiti degli scenari in cui opera, a testimonianza che con la collaborazione e la solidarietà si raggiungono i propri fini.

*Cuore* ripercorre la cultura italiana dell'unità: De Amicis ha il preciso intento di descrivere e veicolare un modello di società fatta di valori laici e liberali. Quello che viene presentato è un quadro in cui ognuno possa ritrovarsi, lanciando un messaggio valido universalmente che faccia comprendere le azioni utili a quanti vogliono partecipare alla crescita dello Stato. Il modello di narrazione è molto immediato e costruito sulla scorta del "doppio narrativo". Il *topos* così declinato si dispiega in particolare con il "doppio negativo" costruito dall'autore tramite lo schema delle coppie contrapposte:

le vicende sono avviluppate sui comportamenti di questo o quello studente della classe terza elementare di Enrico Bottini. Enrico tramite la presentazione degli eventi nel suo diario dipinge scene in cui De Amici ha l'occasione di dividere un comportamento negativo da quello invece positivo. Il personaggio chiaramente negativo perpetra cattive azioni che subiscono il rimbrotto della comunità in cui si inseriscono e per converso il protagonista buono della vicenda vede una celebrazione del sé e delle sue buone pratiche sociali con l'auspicio di una loro interiorizzazione. I buoni sono coloro su cui si sviluppa la società, mentre i cattivi in De Amicis sono "inutili" possono solo distruggere e mai costruire, incorreggibili, secondo una Lombrosiana visione della malvagità.

Il ruolo pedagogico, in entrambi i romanzi, non è assunto da chi narra: gli autori conferiscono vita al codice morale che vogliono veicolare, così la buona prassi insita nella narrazione, diviene impersonificata talora da questo, talora da qual personaggio e si mostra con le sue azioni oppure con esplicite prediche etiche. Non si lascia spazio ai dubbi: ciò che è cattivo lo è dichiaratamente e ciò che è buono lo è altrettanto. Ecco la facilità del messaggio: il male e il bene non sono voci fuori campo, ma hanno carne e sangue e quindi sono riconoscibili dai più piccoli.

### **III.7.1 La Fata Turchina<sup>187</sup>: un cammino attraverso la bontà delle regole e le sperimentazioni sulla convivenza sociale in PINOCCHIO**

#### Il gruppo:

Scuola dell'infanzia, sezione 5 anni (uscenti), tot. 26 bambini

#### Le tempistiche:

dal 03/03/2021 al 30/06/2021

#### Gli obiettivi DIDATTICI:

#### **2. Il sé e l'altro**

- a. Ricordare semplici regole;
- b. Saper esprimere attraverso il linguaggio verbale le proprie emozioni e i sentimenti, riconoscendoli;

---

<sup>187</sup> Il nome del progetto pensa al soggetto "educazione civica" in questo caso impersonificato dall'immagine e dalle azioni della fata di "Pinocchio", ella è come un mezzo che in aiuto al protagonista, riesce a farlo diventare "bravo, ubbidiente coraggioso [...] e un giorno diventerai un bambino vero!". Per tutta la narrazione è la Fata che svolge il ruolo determinante di supporto al protagonista: non è mai stanca di andare a recuperare Pinocchio e lo ama talmente da "morire di crepacuore" per le sue malefatte, per poi invece restituirsi a lui piena di gioia e orgoglio laddove dimostri bontà d'animo. Ella di fatto conferisce a Pinocchio innumerevoli opportunità di redenzione che però non sono da questa imbeccate o interferite: Pinocchio è lasciato libero di sbagliare e conoscere quale sia la strada migliore con lo strumento dell'esperienza del bene e del male.

- c. Tenere in considerazione i tempi degli altri, rispettandoli.

### **3. Discorsi e parole**

- a. Ascoltare e comprendere un semplice racconto, indicazioni, consegne verbali;
- b. Descrivere immagini semplici e complesse;
- c. Relazionarsi con gli altri utilizzando il controllo verbale per esprimere domande, bisogni, sentimenti, utilizzando frasi ben strutturate e intervenendo nelle conversazioni;
- d. Formulare ipotesi.

### **4. Immagini, suoni, colori**

- a. Ascoltare e manifestare interesse per i brani musicali;
- b. Distinguere tra suono, rumore e silenzio;
- c. Sperimentare i materiali messi a disposizione, utilizzarli in modo appropriato, personale e creativo, scegliendo i più corrispondenti alle attività da svolgere e alle proprie preferenze.

### **5. Il corpo e il movimento**

- a. Controllare la motricità fine e la coordinazione oculo-manuale;
- b. Muoversi controllando la forza e la velocità del proprio corpo;
- c. Prendere parte a giochi collettivi rispettando le regole;
- d. Compiere scelte;
- e. Confrontarsi con l'altro e con i diversi ruoli assunti.

### **6. La conoscenza del mondo**

- a. Familiarizzare con i mezzi di comunicazione digitale. Computer, mouse. Modalità DAD;
- b. Numerare, contare e mettere in ordine;
- c. Riconoscere la successione temporale, collocare nel tempo situazioni ed eventi.

### **7. Educazione civica: tutti i campi.**

- a. L'identità e l'appartenenza;
- b. Costituzione diritto, legalità e solidarietà;
- c. Convivenza e norme che regolamentano la convivenza nelle varie realtà.

Strumento: il romanzo per ragazzi “**Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino**” di Carlo Collodi.

### Declinazioni dello strumento:

- Attività grafico- pittoriche
- Memorizzazione di canti, poesie e filastrocche
- Attività ricreative e giochi
- Riproduzione grafica del racconto
- Percorsi motori
- Compiti di realtà

### **III.7.2 Pinocchio chi?**

La sovrapposizione dei diversi assi delle competenze fa riferimento a un apprendimento circolare per accumulo, che ha l'occasione del suo start tramite gli argomenti dati dall'asse dei linguaggi che passando attraverso gli altri assi, ha il suo culmine in quello sociale tipico della materia educazione civica.

L'insegnante presenta ai bambini con un'immagine a loro familiare (l'ape "AP" proveniente dalla narrazione della classe dell'anno precedente) il burattino:

#### ***Messaggio da Ape Ap***

Ciao bambini.

Ho saputo che avete salutato Riccioli d'Oro... che è corsa via nel bosco. Ma, sapete cosa ha trovato quando correva verso la sua casetta? Un piccolo pezzo di legno che ha deciso di portare a Geppetto, un falegname del suo paese...

Volete conoscere la storia di questo pezzo di legno? E allora dai!!!

Con un pezzo di legno una nuova avventura sarà... buon lavoro e soprattutto divertitevi!!

Ciao bimbi belli, a presto!

La vostra amica Ap

L'introduzione del progetto è quindi fatta a partire dal pezzo di legno che grazie all'intervento del personaggio di Geppetto diventa qualcosa di più: un essere animato.

“C'era una volta un vecchio falegname di nome Geppetto che viveva in una piccola casetta in compagnia di un Grillo Parlante.

Geppetto avrebbe tanto desiderato un figlio, così, un giorno, decise di costruirsi un burattino di legno, che gli avrebbe fatto un po' di compagnia.

- Com'è bello il mio burattino - disse Geppetto non appena ebbe finito di dipingergli il viso – ora gli confezionerò un vestitino di carta bianco con dei bei fiori rossi, proprio come il cappello!

Quando il burattino fu terminato era davvero bello.

– Lo chiamerò Pinocchio – disse Geppetto – è un nome simpatico! ... Se solo fosse un bambino vero...

– sospirò andandosene a letto.

Quella notte però, Geppetto non era solo in casa: la Fata Turchina, infatti, di tanto in tanto, passava a fargli visita per assicurarsi che stesse bene.

Sentendo il desiderio di Geppetto, la buona fata decise di realizzarlo.

Prese la bacchetta magica e, toccando il burattino, disse: – Svegliati, legno inanimato, la vita io ti ho donato!

In men che non si dica il burattino iniziò a muoversi e a parlare, proprio come un bambino vero.

– Pinocchio, dimostrati bravo, ubbidiente e coraggioso – disse allora la Fata – e un giorno diventerai un bambino vero!

Pinocchio non era però molto ubbidiente e la fatina non fece in tempo a terminare la frase che il burattino era già in giro per casa a correre e a fare confusione”<sup>188</sup>.

Su Pinocchio sono stati individuati con gli insegnanti i seguenti obiettivi didattici:

#### DEFINIZIONE DEL CARATTERE

- vivace
- buono
- disobbediente e ribelle
- curioso

---

<sup>188</sup> Così il testo suggerito alle insegnanti da "Pinocchio Blocchi", riad. *Le Avventure di Pinocchio*, da C COLLODI, EDIZIONI Il Capitello, Torino, 2014-2015. Per l'Unità di apprendimento "CORPO\_ la fiaba" testo di riferimento scelto per la presentazione della parte narrativa a i bambini.

## CARATTERISTICHE FISICHE

- è di legno
- ha la giacca di carta
- ha il cappello

Data la presentazione narrativa come sopra, con il mezzo della conversazione e quindi nuovamente del racconto, le maestre introducono Pinocchio fisicamente tra i bambini, intanto contestualizzando

Insegnante: “Geppetto voleva?”

Bambina: “Un bambino vero. Con il pezzo di legno fa il burattino. Quando lo finisce è contento ma anche un po’ triste.”

Insegnante: “Perché triste?”

Bambino: “Perché non parla e non si può muovere e ha gli occhi chiusi.”

“Durante la notte però...” Bambino 2: “La fatina che voleva bene a Geppetto lo trasforma in modo che può parlare e ballare. Però per diventare un bambino vero deve essere buono e coraggioso. Al mattino Geppetto vende il suo cappotto per comprare il materiale della scuola e il vestitino per Pinocchio.”

Insegnante: “Geppetto è diventato come un...?”

Bambino 2: “Come un padre.”

Insegnante: “Cosa fanno i vostri papà per voi?”



L'insegnante si interfaccia alla classe con il modello del burattino durante la conversazione di senso: con l'intento di avvicinare i bambini alla narrazione sta la rappresentazione fisica del protagonista. I bambini in questo modo interagiscono sulla storia.

Bambino 1: "Ciao Pinocchio, come stai? Sai che io con la mamma ho giocato a costruire i gorilla? Dammi la mano!"

Pinocchio: "Ma che bel gioco! Piacere!"

Bambino 2: "Pinocchio guarda le mie scarpe nuove!"

Pinocchio: "Belle!! Anche Geppetto mi ha fatto delle scarpe nuove."

Bambino 3: "Pinocchio ma hai avuto paura quando ti ha rinchiuso in gabbia Mangiafuoco? Secondo me si."



Pinocchio: “Sì, ho avuto paura e ho pensato a quello che mi aveva detto il mio papà. Dovevo proprio ascoltarlo! Ora bimbi devo proprio salutarvi, è stato un piacere conoscervi!!”

Bambino 1: “Ok! Hai proprio un bel cappello!!”

Pinocchio: “Grazie. Ciao bimbi, a presto!”

Come si vede la conversazione si sposta sin da subito sul piano della relazione: sulla scia del significativo assunto dell'*Ubuntu*<sup>189</sup> “io sono perché noi siamo”, fondamentale coscienza per comprendere l'importanza della comunità. Si capisce chi è Pinocchio tramite il suo rapporto con Geppetto e poi con la Fata Turchina. Senza le suddette relazioni il legno sarebbe rimasto materia vuota. Questo è l'aspetto che i bambini immediatamente colgono. I valori della figura di Geppetto: egli ha un progetto per quel pezzo di legno, lo cura e gli conferisce una forma con amorevoli attenzioni, così Pinocchio nasce come figlio. Da un desiderio quindi, a cui dà un alito vitale la Fata Turchina, ritenendo tale desiderio di Geppetto in effetti meritevole di considerazione. La Fata agisce per Geppetto, non senza scambio col burattino, a cui viene richiesto di meritare l'affetto di quell'uomo, essendo nel suo cammino buono, rispettoso delle regole e coraggioso.

Per connotare le caratteristiche di Pinocchio la narrazione continua

“Svegliato da tutto quel baccano, Geppetto uscito dalla sua stanza e corse in cucina per vedere che cosa stesse succedendo.

La sorpresa di Geppetto fu enorme, non poteva davvero credere ai suoi occhi: finalmente anche lui aveva un bambino!

La mattina seguente Geppetto, che era un uomo povero, vendette la sua giacca per comprare un libro a Pinocchio e mandarlo a scuola. Il burattino uscì di casa seguito dal Grillo Parlante, che non si fidava molto e voleva essere certo che si comportasse bene.

Era la prima volta che Pinocchio usciva c'erano così tante cose da vedere! Persone che parlavano, bambini che giocavano, uccellini che cantavano, era tutto così fantastico! Ma la cosa che attirò

---

<sup>189</sup>Da una parola di origine africana e di lingua bantu che ripercorre il significato del popolo Zulu che esprime una precisa filosofia di vita associata e comunitaria.

maggiormente l'attenzione di Pinocchio furono dei suoni che provenivano da poco più avanti e, curioso com'era, decise di vedere di che cosa si trattasse, tanto la scuola poteva aspettare!

Seguendo la musica, quindi, giunse in una piazza piena di gente davanti a un tendone tutto colorato: era il gran teatro dei burattini!

Pinocchio voleva vedere lo spettacolo a tutti i costi e così decise di vendere il suo libro per pagare il biglietto d'ingresso. Ma non appena fu all'interno del tendone fu acchiappato da Mangiafuoco che, credendolo un suo burattino, lo mandò subito sul palco per lo spettacolo.

Il pubblico fu molto entusiasta dello spettacolo di Pinocchio, così Mangiafuoco decise di chiuderlo in una gabbia per tenerlo sempre con sé, pensando a quanti soldi avrebbe fatto con quel burattino senza fili!

Il Grillo Parlante, che aveva visto tutto, corse a casa ad avvertire Geppetto, che subito raggiunse il tendone per salvare Pinocchio; lo liberò dalla gabbia e tornarono finalmente a casa.

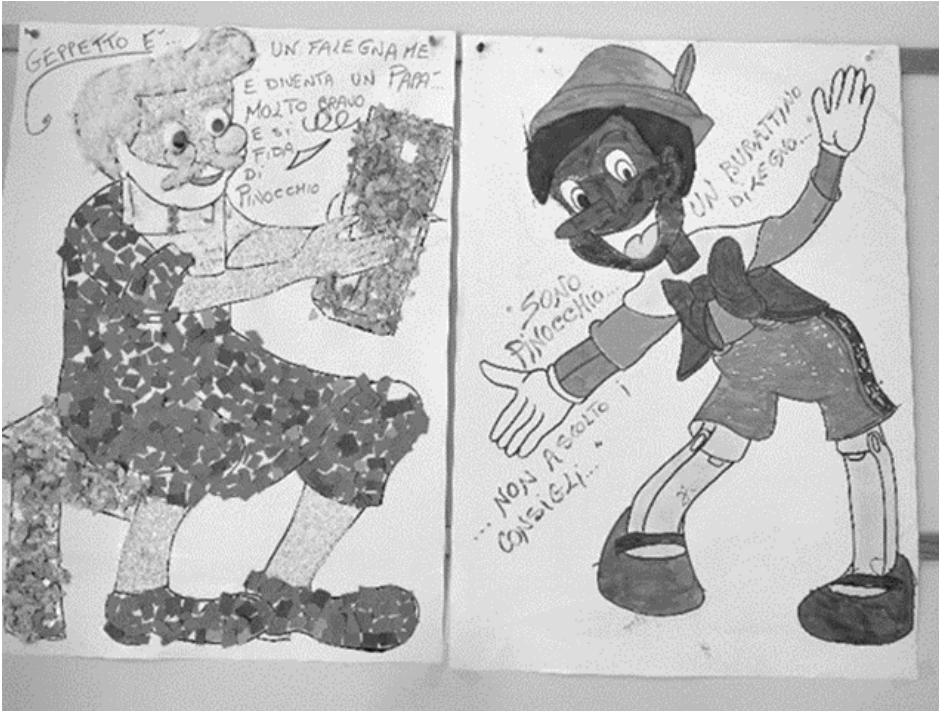
– Scusami papà – disse Pinocchio in lacrime – ti prometto che d'ora in poi mi comporterò bene!”

Le insegnanti propongono un'attività grafico- pittorica con lo scopo di fissare i personaggi<sup>190</sup>:

*“Tutti insieme, con materiale di recupero (stoffa, lana, cartoncino, trucioli, brillantini), realizziamo i personaggi che Pinocchio incontra durante la storia. Su ogni personaggio diciamo le nostre impressioni e riflessioni sui loro comportamenti”*

---

<sup>190</sup> Lo strumento grafico pittorico verrà riproposto ad ogni avanzamento della narrazione per connotare i personaggi che vengono presentati via via dal racconto.





*“I bambini vengono invitati a realizzare il loro burattino. Tutti insieme realizziamo il nostro pinocchio utilizzando materiale di recupero... Il suo cappellino rosso è fatto con un foglio di carta piegato a cono; per le mani, i piedini e la testa abbiamo usato dei fogli di giornale accartocciati ricoperti di carta assorbente e colla vinilica e una volta pronti li abbiamo pitturati di marrone proprio come un burattino!! Per il corpo abbiamo usato un tappo di sughero e due stuzzicadenti per le gambine. Il tutto è stato assemblato con la colla a caldo... che belli che sono!!!”*



La sequenza temporale così rappresentata già nella narrazione acquisisce fisicità e tangibilità aprendosi a una dimensione più immediata per i più piccoli. Si arricchisce a mano a mano la vicenda e ben riesce a intercettare le caratteristiche dei personaggi e le singole motivazioni connotando tra gli altri:

-le caratteristiche della coscienza con la comparsa del grosso grillo “paziente e filosofo” che abita nella casa di Geppetto. Egli è colui che ammonisce Pinocchio ed è lui che osservando l’esuberanza del burattino non riesce a fidarsi di lui e quindi lo seguirà per tutto il suo percorso e non mancherà, riguardo alle scappatelle che commette, di ricordandogli che i ragazzi che si ribellano ai genitori “avranno da pentirsene”. Il burattino tuttavia non ascolta le prediche del saggio Grillo e per questo si troverà nei guai;

-per cui primo guaio fra tutti, quello che vede quale cattivo protagonista Mangiafuoco. Il burattinaio del “Gran Teatro dei Burattini” un omone così brutto, che metteva paura soltanto a guardarlo. Per connotare già fisicamente il personaggio di inequivocabili caratteristiche del “male”. Dispiegando così una delle prime vicende tipiche della narrazione di Collodi che agisce come detto sempre rappresentando la crudeltà del mondo accanto ad un imperituro ottimismo: qui infatti Mangiafuoco all’inizio vuol gettare Pinocchio nel fuoco, poiché da questi disturbato, ma poi a causa delle sue urla decide di gettare nel fuoco Arlecchino. Qui la crudeltà e lo sbaglio danno un’importante occasione a Pinocchio: egli riesce infatti a commuovere il cattivo chiamando Mangiafuoco “eccellenza” e offrendosi di essere gettato nel fuoco al posto di Arlecchino. La nobile azione provoca la commozione (e un violento attacco di starnuti) di Mangiafuoco, che si rassegna a mangiare un montone mezzo crudo. Pinocchio racconta poi al burattinaio della grande povertà di suo padre e questi gli regala cinque zecchini d’oro raccomandando al burattino di portarli subito al papà Geppetto<sup>191</sup>.

La prosecuzione della narrazione fa riflettere quindi già sull’importanza di seguire le regole e i buoni consigli degli adulti e sulle conseguenze dei comportamenti che sono diverse a seconda che le azioni siano buone o cattive. Si dà l’occasione per un compito di realtà che scaturisce dalle riflessioni sulla domanda:

*“Come Pinocchio... come diventare bambini veri e responsabili?”*

---

<sup>191</sup> Così i capitoli X e XI della favola.

Ogni giorno quattro bambini vengono scelti dalle insegnanti per eseguire un compito che li valorizzi.

I compiti sono:

- Aiutante delle maestre per distribuire fogli, matite e materiali vari (in classe); raccogliere bustine in mensa.
- Calendario giornaliero.
- Capofila.
- Riordino giochi.

Ogni giorno le maestre decidono a chi assegnare l'incarico scegliendo tra i bambini che il giorno precedente si sono comportati in modo adeguato nei vari momenti della giornata.



Il concetto di essere utile per la comunità di pari e i meccanismi di premialità si innestano positivamente nell'accrescimento delle abilità e nelle competenze sociali, arricchendo i bambini di possibilità. Il bambino si sente avvicinato al ruolo dell'“altro significativo” rappresentato dalle maestre e così comprende le ricadute delle azioni fatte per gli altri associati, inoltre essere premiato per i buoni comportamenti fa sì che questi vengano assunti con la precisa volontà di “fare bene”.

La conoscenza del mondo e le ricadute dei propri comportamenti vengono indagate proseguendo la narrazione della fiaba con il racconto sul Gatto e la Volpe:

“Il giorno seguente Pinocchio uscì per recarsi a scuola e per strada giocherellava con le monete che aveva guadagnato con lo spettacolo la sera prima.

Casualmente passavano da quelle parti due furfanti, il Gatto e la Volpe, che lo videro e gli si avvicinarono per truffarlo.

– Vuoi raddoppiare le tue monete d'oro ragazzo? È facilissimo, basta che ci segui nel Paese dei Barbagianni.

Pinocchio ci pensò un poco, voleva aiutare il babbo con i suoi soldi, ma rifiutò la proposta: –

No, non vengo, torno a casa dal mio babbo che m'aspetta.

– Pensaci bene – disse allora il Gatto – i tuoi cinque soldini, domani potrebbero diven-

tare duemila! Nel Paese dei Barbagianni c'è un campo benedetto, il Campo dei Miracoli: tu fai una piccola buca e ci metti dentro i soldi, poi ricopri la buca con un po' di terra, l'annaffi e la sera te ne vai tranquillamente a letto. La mattina dopo, troverai un bell'albero carico di tanti zecchini d'oro! Il Grillo Parlante, nel frattempo, cercava di convincerlo a non fidarsi, ma non ci fu nulla da fare. Pinocchio non vedeva l'ora di portare al suo papà tutti quei soldi!

Così seguì i due furfanti fino al Campo dei Miracoli, scavò una buca e vi depose tutti i suoi soldini, poi se ne andò. Purtroppo però il giorno dopo, quando tornò per raccogliere i soldi dell'albero, non trovò un bel nulla; anzi, non trovò più nemmeno le monete che aveva sottorrato: il Gatto e la Volpe nella notte glieli avevano rubati!

Pinocchio, triste, si diresse verso casa in lacrime, pensando: «Quante disgrazie mi sono accadute... E me le merito, perché io sono un burattino testardo e disubbidiente e non ascolto mai quelli che mi vogliono bene e che hanno più giudizio di me! Ma da oggi cambio e divento un ragazzo ubbidiente!».

## Conversazione di senso con i bambini: IL GATTO E LA VOLPE

Bambino 1: Il gatto e la volpe sono cattivi perché prima dicono a Pinocchio di sotterrare i soldi e poi glieli rubano. Gli hanno fatto credere che le monete sotto terra crescono e diventano di più.

Insegnante: E Pinocchio ci crede? Ma possono crescere i soldi sotto terra?

Bambina 1: Sì, lui ci crede, pensa che i soldi possano diventare di più. L'hanno preso in giro.

Insegnante: cosa cresce sottoterra?

Bambina 2: Il ravanella.

Bambino 2: I fiori!!

Bambina 1: Le carote, la verdura.

L'occasione di questo pezzo di narrazione è duplice.

Da una parte conduce a una riflessione sulla fiducia verso l'estraneo e sui meccanismi dell'inganno:

Insegnante: Bimbi ma per voi cosa vuol dire prendere in giro?

Bambino: I maleducati prendono in giro qualcuno. Il gatto e la volpe sono maleducati. Gli hanno fatto credere una cosa che non è vera.

Insegnante: Non bisogna prendere in giro gli altri e anche noi dobbiamo ascoltare il consiglio del grillo perché se prendo in giro qualcuno ci rimane male o se veniamo presi in giro ci rimaniamo male.

I bambini possono riflettere sulle conseguenze dell'essere essi stessi nei panni di qualcuno che viene ingannato. Per capire la portata dell'azione si sposta l'attenzione su chi la subisce e sulle ricadute di un inganno sullo stato d'animo della vittima. Ingannare incarna un comportamento negativo poiché "rende tristi".

Dall'altra parte si fornisce l'occasione di misurarsi con la realtà, potremmo dire, dell'asse scientifico-tecnologico laddove propone la domanda diretta ai bambini su quanto effettivamente cresce sotto terra e poi propone informazioni dall'asse logico- matematico quando si tocca il tema del valore del denaro. In particolare quest'ultimo argomento è anche sperimentato tramite un compito di realtà:

*"IL DOPPIO*

*Costruiamo le nostre monete che valgono 1 e proviamo a vedere come si possono raddoppiare"*





*Le monete sono state realizzate con un cerchio di cartone e della carta stagnola, sopra è stato scritto il numero 1.*

L'insegnante che guida l'esercizio spinge i bambini a comprendere qual è il doppio delle monete fino ad arrivare da 5 a 10.



Ogni bambino ha la sua moneta e la stessa viene poi scambiata e condivisa, “messa in comune” per crescere e quindi i bambini osservano la possibilità dell'accrescimento di valore sperimentando il doppio. Si esplica il concetto costituzionale di eguaglianza laddove “uno vale uno”, mentre si indice contemporaneamente un generico principio di proprietà per cui ognuno ha la sua moneta e pertanto ogni bambino sceglie liberamente che cosa farne. In aggiunta si sperimentano nuovamente il senso di comunità e del “gruppo dei pari” tramite lo scambio e tramite la condivisione.

Il valore delle cose e il rispetto di quanto viene messo in comune, grazie agli spunti della narrazione sul Gatto e la Volpe in Pinocchio, è saggiato con l'ulteriore suggerimento del “museo delle cianfrusaglie” che conduce a meditare sulla questione ambientale e in concreto sulle opportunità del riciclo. Data la tendenza nei bambini a raccogliere oggetti negli ambienti più disparati per curiosità o perché vi ravvedono utilità simili ad oggetti del quotidiano e poiché sussiste in loro una certa attitudine al “disordine”, poiché tipicamente dimenticano i loro oggetti personali che divengono immediatamente negletti oppure perché vi si disinteressano con facilità, si propone il compito di realtà del museo delle cianfrusaglie, di “agazziana memoria”<sup>192</sup>, come segue: a partire dal racconto succitato in Pinocchio e grazie all'immagine delle monete e di tutto ciò che ne è scaturito.

Così le insegnanti:

*“Spieghiamo ai bambini cosa vuol dire “cianfrusaglie”. Dopo aver individuato qualche esempio, facendo riferimento a dei sassi raccolti nei giorni precedenti, diciamo loro che “cianfrusaglia” è tutto ciò che può essere trasformato in altro e diventare un nuovo oggetto o un gioco.*

*Usciamo in giardino e raccogliamo quello che per noi può essere “cianfrusaglia”: sassi, legnetti, bacche, foglie, pigne, fiori. “*

Ancora una volta partendo dalle dimensioni dell'asse linguistico con la narrazione della fiaba, si giunge ad allenare gli altri assi: arrivando a quello scientifico attraverso la disamina della natura e approdando persino a quello a quello logico-matematico:

*“Formiamo insieme di cianfrusaglie...Dati sei cerchi, ricordiamo ai bambini che ogni cerchio rappresenta un insieme. Osservando le cianfrusaglie raccolte nel prato della scuola chiediamo loro cosa potremmo fare. Su idea di un bambino tutta la classe gioca e crea insieme di elementi uguali. Foglie con foglie; rami con rami; sassi con sassi”.*

---

<sup>192</sup> Si fa riferimento alle teorie delle sorelle Agazzi.



La proposta educativa anche in questo caso può culminare nel comportamento pro-sociale che soppesa le buone pratiche dedite alla conservazione, diversa dallo spreco, con il tema dell'attenzione all'ambiente:

*“Il museo delle cianfrusaglie*

*Costruiamo il nostro museo con oggetti che con le nostre cianfrusaglie abbiamo realizzato.”*

## **SEZIONE NATURA**

### **LA SEMINA DI MONETE E DI FAGIOLI**



***SEZIONE GIOCO***

***LA PALLA IN BOTTIGLIA***



Chiudendo detto cerchio dell'apprendimento di nuovo con l'asse linguistico che arricchisce il linguaggio dei bambini tramite lo studio e poi il sapiente utilizzo della parola appresa e sperimentata in pratica “cianfrusaglie”.

\*La parte delle cianfrusaglie resterà per tutto il percorso del progetto e le medesime verranno riprese in altri step educativi di cui si dirà di seguito.

Continua la narrazione, da qui gli spunti dell'asse linguistico propongono di decodificare alcune parole. La prima parola: bugia.

LE BUGIE HANNO LE GAMBE CORTE

LA VERITA' HA LE GAMBE LUNGHE

Per far comprendere il concetto è proposto un percorso motorio:



Bugie



verità

i bambini devono fare lo stesso percorso, contemporaneamente: il bimbo sul percorso delle bugie lo farà a gambe piegate, mentre il bambino che fa il percorso della verità potrà camminare normalmente. Il concetto si restituisce alla fine laddove si vede come chi procede con le gambe piegate, quindi con le bugie, non riesca ad arrivare al risultato finale o comunque vi arrivi con innumerevoli difficoltà, mentre chi procede con la verità arriva alla meta vincente e con facilità.

Data l'occasione del percorso motorio si può procedere ancora attraverso un meccanismo che parta questa volta dal particolare di una parola individuata, per proporre i significati della narrazione.

L'ulteriore parola che viene proposta è: indizio, tramite un compito di realtà e una conversazione di senso.

## LA FATA TURCHINA E LA SCATOLA DEGLI INDIZI



La scatola contiene oggetti differenti e una lettera:

*“un messaggio della fata Turchina...La Fata nel messaggio ci parla di indizi...”*

*Ins.te: “Sapete cosa sono gli indizi?”*



Ogni oggetto viene commentato cercando di comprendere cosa suggerisce, pertanto per i bambini l'indizio diviene "qualcosa da cercare". Con la guida della maestra che conduce l'attività si passa dal cercare al "suggerire". L'indizio sta raccontando qualcosa. L'asse linguistico è così sostituito dalla dimensione fisica della conoscenza. Gli oggetti sono giochi, musica, cose legate al tema della festa e del carnevale e un'immagine di Pinocchio con le orecchie da asino. Così dopo aver disvelato gli indizi si riprende la parte narrativa:

"Pinocchio, contento, riprese la strada di casa quando incontrò un gruppo di ragazzi allegri e festosi che sembravano divertirsi tantissimo. Per curiosità si avvicinò a uno di loro e chiese: –

Scusami, ma dov'è che ve ne andate tutti contenti?

Il ragazzo, di nome Lucignolo, rispose: – Andiamo al Paese dei Balocchi, un luogo dove non c'è né scuola né lavoro, ma solo dolci, divertimento e risate! Dài, vieni con noi!

– Non andare Pinocchio! – urlò il Grillo Parlante – Torna a casa da Geppetto!

Pinocchio, ancora una volta, decise di fare di testa sua e se ne andò con Lucignolo.

Il Paese dei Balocchi era fantastico: non c'erano i grandi, ma solo bambini che mangiavano dolci a più non posso e si divertivano moltissimo. Pinocchio e Lucignolo facevano altrettanto, non pensando ai giorni che passavano. E una notte, girando per le strade del paese, gli capitò di guardare all'interno di una casa attraverso la finestra e vide che alcuni bambini lentamente si trasformavano.

Ben presto, scoprì che i ragazzi svogliati e maleducati che finivano in quel paese venivano tramutati in asini. Anche Lucignolo si trasformò in asino e quando Pinocchio si specchiò, vide che gli erano spuntate due orecchie lunghe e la coda. Impaurito, decise di scappare e si tuffò in mare, dove una balena lo inghiottì.”

L'occasione del racconto di nuovo restituisce: la possibilità di predisporre conversazioni di senso, possibilità grafico-pittoriche sui nuovi personaggi della parte narrata e anche fornisce l'occasione per un ulteriore compito di realtà.

## **Conversazione: i nostri giochi oggi... i giochi al tempo di Pinocchio.**

*“Sapete bimbi che tanti giochi, qualche tempo fa, erano fatti a mano?”*

### ***Nel paese dei Balocchi... costruiamo i nostri giochi***

#### ***“Palla in bottiglia”***

*Abbiamo costruito giochi con delle cianfrusaglie che da sole non sono niente, ma insieme creano dei giochi bellissimi! Ma come sono i vostri giochi a casa bimbi?”*

Bambino 1: “I miei giochi sono diversi. Ho le macchinine, i lego e tanti altri...”

Bambino 2: “Anche i miei giochi sono diversi!”

Bambino 3: “I miei giochi sono diversi, non li costruisco io ma me li comprano.”

Bambina 1: “Sì, me li comprano la mamma e il papà e i nonni!”

Bambino 1.: “O gli zii!!”

Bambino 3: “Qui a scuola li abbiamo costruiti da soli!”





*“Costruiamo il nostro gioco con materiale di recupero, ci serve: una bottiglia di plastica, ritagli di carta velina colorati, colla vinavil, spago, palline realizzate con carta di giornale e colla.*

*Prendiamo le nostre bottiglie e le ricopriamo con la carta velina spennellando con la colla vinilica; aspettiamo che asciughi e poi leghiamo lo spago al collo della bottiglia e incolliamo alla sua estremità la pallina.*

*Pronti... Via!!! Possiamo giocare tutti insieme a mettere la nostra palla in bottiglia!! “*

Il lavoro siffatto procede verso un'ulteriore dimensione: laboratorio musicale.



### *"Le Maracas"*

Per costruire le nostre maracas realizzate con le cianfrusaglie partiamo da delle bottigliette di plastica vuota riciclate.

Le prendiamo e le verniciamo con i colori che più ci piacciono mescolati alla colla vinavil... blu, oro e fucsia ognuno sceglie il suo!!

Dopo averle fatte asciugare le riempiamo con materiale di recupero a nostra scelta: lenticchie, sabbia, pasta, fagioli o sassolini.

Tutti insieme suoniamo le nostre maracas e facciamo un bel concerto!!



Il racconto ha introdotto, nel finale, la balena. Non passa inosservata

Viene proposta un'attività motoria:

# PERCORSO MOTORIO – NELLA BOCCA DELLA BALENA

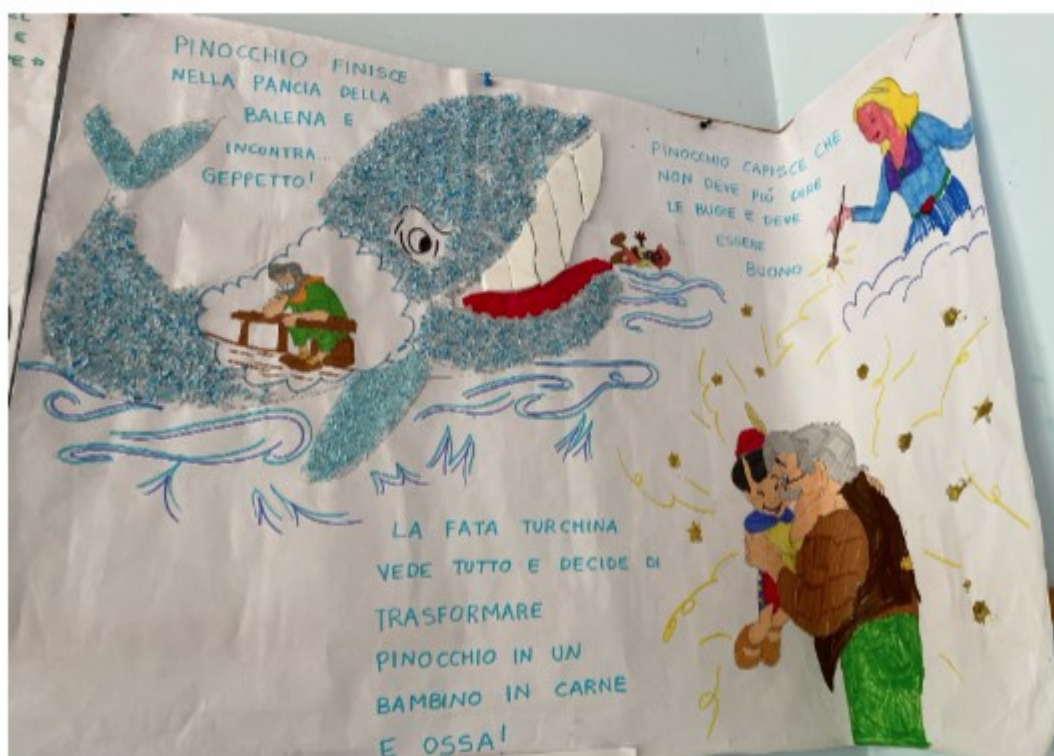
*“Noi come Pinocchio... Attraverso un percorso motorio ci immedesimiamo in lui: ci tuffiamo in mare (tappetone blu), attraversiamo la pancia della balena (tunnel), accendiamo il fuoco per scappare dalla balena (costruzione con mattoncini), attraversiamo il mare e corriamo a riva (il telone). Durante il percorso siamo accompagnati da un sottofondo musicale che ricorda il mare.”*



Il percorso motorio serve per gli obiettivi sull'area "il corpo e il movimento": controllare la motricità fine e la coordinazione oculo-manuale; muoversi controllando la forza e la velocità del proprio corpo; prendere parte a giochi collettivi rispettando le regole; compiere scelte; confrontarsi con l'altro e con i diversi ruoli assunti, conduce alla più generale sperimentazione sociale e civica sui campi della convivenza e circa le norme che regolamentano la convivenza stessa. L'approdo è l'educazione civica.

La favola può concludere la sua narrazione attraverso le immagini:

### I personaggi delle quinta parte della storia



Giungere con il percorso motorio di cui sopra ai precetti enunciati non a caso chiude il cerchio: la parte di controllo generale del movimento e della forza, il rispetto dei turni, delle regole del gioco fa uscire dalla pancia della balena i bambini socializzati. Nella favola Pinocchio è riuscito nei suoi intenti specularmente ai bimbi della classe, uscito dalla pancia della balena è infatti un bambino vero grazie alla Fata che per la classe altri non è che l'educazione verso il gruppo e verso le regole.

*Le insegnanti: "I bambini hanno lavorato con entusiasmo, partecipazione attiva e con desiderio di scoperta attraverso l'attesa e la sorpresa. Siamo soddisfatte dei cambiamenti e miglioramenti notati nei bambini, soprattutto di quelli più timidi che si sono aperti al dialogo esprimendo maggiormente*

*le proprie idee e opinioni. Abbiamo stimolato la loro fantasia e scoperto una nuova storia: Pinocchio. n.d.r. -il percorso è stato scelto- per calibrare comportamenti che a volte i bambini assumono... irrequietezza, perdita di attenzione, condizionamenti non sempre adeguati tra loro [...] per portarli a migliorarsi per una più costante accettazione delle regole. Attraverso le riflessioni e per la ricchezza di contenuti e linguaggi che la storia ha offerto, hanno fatto esperienze che hanno toccato tutti i campi di esperienza e particolarmente con le conversazioni tra loro e la formulazione di ipotesi, hanno raggiunto obiettivi in ambito civico attraverso attività di ascolto, di rielaborazioni grafiche pittoriche/manipolative individuali e di gruppo, verbalizzazioni, percorsi motori, attività creative e ricreative.”*

L'esperienza di un apprendimento multilivello è stata non solo possibile, ma anche efficace. Il risultato che ne scaturisce grazie all'approccio metodologico suggerito dalla legge 92/19 è di fatto una formazione del tipo educativo.

### **III.7.3 Learning by “Cuore”<sup>193</sup>: un diario per celebrare i valori della nostra società**

#### Il gruppo:

Scuola Primaria, sezione IV Elementare, tot. 19 bambini<sup>194</sup>

#### Le tempistiche:

dal 12 marzo 2021 all'8 giugno 2021

Per innestarsi utilmente sugli obiettivi della scuola PRIMARIA è stata privilegiata la struttura del curriculum verticale<sup>195</sup>. In un'ottica di apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita, la dimensione delle competenze, è quella presa in esame secondo i dettami europei in materia. Progettare per competenze significa dunque porre l'accento sui campi di esperienza, le discipline e la dimensione delle *life skills*.

Laddove è possibile individuare e distinguere: le competenze come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto<sup>196</sup>. Per cui essere competenti vuol dire

---

<sup>193</sup> Il titolo scaturisce da un'idea sul gioco di parole che genera e da un'espressione anglosassone “learn by heart” che significa imparare a memoria. Si vuole agire invece con il termine italiano Cuore posto in maiuscola e per fare chiaro riferimento all'opera da cui si prende spunto e per contrasto con quella parte di dottrina e pratica che dovrebbe trasmettere alla lettera sui valori costituzionali e democratici in luogo dell'apprendimento interdisciplinare e multilivello della nuova prospettiva determinata ex lege.

<sup>194</sup> A Differenza della classe precedente qui non è stato possibile fotografare insegnante e alunni

<sup>195</sup> Agisce delineando il Profilo dello studente come dalle - Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM 254/2012), si tratta di una parte integrante del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) che costituisce o mira a costituire un percorso generale e unitario di costruzione della formazione per tutto l'intero primo ciclo di istruzione.

<sup>196</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

avere la capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale<sup>197</sup>.

In questo insieme generale ciò che interessa i nostri fini sono in particolare le cc.dd. “competenze chiave di cittadinanza”<sup>198</sup>

Il curricolo verticale costituisce il punto di riferimento per la progettazione didattica e la valutazione degli alunni; si sviluppa in verticale articolandosi in un percorso di crescente complessità nei tre ordini di scuola:

- gli obiettivi specifici di apprendimento e i traguardi per lo sviluppo delle competenze, relativi ai campi d’esperienza e alle discipline, da raggiungere in uscita;
- le competenze chiave di cittadinanza promosse nell’ambito di tutte le attività di apprendimento attraverso il contributo che ciascuna disciplina può offrire;
- la Valutazione e Certificazione delle competenze.

“La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel Profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno poi oggetto di certificazione [...] Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione, e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado [...] Le certificazioni delle competenze descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del II ciclo”<sup>199</sup>

Pertanto, il progetto verticale delle competenze è declinato come segue:

1. Comunicazione nella madrelingua e in almeno una lingua straniera, inglese
2. Competenza matematica e competenza di base di scienze e tecnologia
3. Competenze sociali e civiche
4. Imparare a imparare
5. Competenza digitale
6. Spirito d’iniziativa e imprenditorialità

---

<sup>197</sup>Dal D. Lgs 13/13, art. 2, c. 1.

<sup>198</sup> Le competenze chiave sono quelle che consentono la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione, come da raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

<sup>199</sup> Certificazione delle competenze - Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (DM 254/2012).

## 7. Consapevolezza ed espressione culturale

“Nelle Indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un’affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l’unitarietà del loro insegnamento. Sul piano organizzativo e didattico la definizione di aree o di assi funzionali all’ottimale utilizzazione delle risorse è comunque rimessa all’autonoma valutazione di ogni scuola<sup>200</sup>”

Per cui si capisce che le aree disciplinari si dovrebbero interconnettere fortemente e non settorializzare.

Ai nostri fini rilevano didatticamente: le competenze chiave di cittadinanza<sup>201</sup>

1. Imparare a imparare
2. Comunicare
3. Progettare
4. Collaborare e partecipare
5. Individuare collegamenti e relazioni
6. Risolvere problemi
7. Agire in modo autonomo e responsabile
8. Acquisire e interpretare l’informazione

Così potendo sintetizzare gli obiettivi della DIDATTICA come segue:

- A. avviare allo sviluppo del pensiero critico soprattutto nei confronti dei pregiudizi
- B. conoscere la struttura democratica e i suoi funzionamenti principali
- C. conoscere i principi fondanti della Costituzione e del diritto nazionale e internazionale
- D. progettare attività di intervento per contrastare i fenomeni di razzismo, bullismo e cyberbullismo
- E. promuovere la cittadinanza digitale

Strumento: il romanzo per ragazzi “**Cuore**” romanzo di Edmondo De Amicis

Declinazioni dello strumento:

- Ambito interdisciplinare artistico- linguistico-espressivo e storico-sociale
  - Analisi e comprensione del testo, produzione creativa

---

<sup>200</sup> Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola d’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (D.M. 254/2012).

<sup>201</sup> Sempre dal D.M. 139/2007.

- Attività grafico- pittoriche
- Canti e Poesie
- Visione film a tema “Io speriamo che me la cavo” diretto da Lina Wertmüller e interpretato da Paolo Villaggio
- Compiti di realtà

### **III.7.3.1 I tuoi libri sono le tue armi, la tua classe è la tua squadra, il campo di battaglia è la terra intera, e la vittoria è la civiltà umana<sup>202</sup>**

Come è stato sottolineato il manifesto di cui alla legge 92/19 propone un metodo di insegnamento il più possibile condiviso tra i diversi saperi che quindi si dica trasversale. Apprendere come un cerchio che attraversa lo studente e che faccia accumulare le diverse competenze, passando dai quattro assi tematici delle competenze, per giungere alla compiutezza come persona, grazie alle abilità e alle conoscenze ivi connesse, è il ritrovato obiettivo. Tipicamente l’asse del linguaggio permea gli altri e può comunicare su di essi.

Per sottoporre ai bambini di classe quarta il lavoro a partire dal testo “Cuore” si è ragionato per raggruppamento di temi simili. Il punto di partenza, dunque, è stato dato proprio al tema “scuola”.

## **La scuola**

### **“28, venerdì**

*Sì, caro Enrico, lo studio ti è duro, come ti dice tua madre, non ti vedo ancora andare alla scuola con quell'animo risoluto e con quel viso ridente, ch'io vorrei. Tu fai ancora il restìo. Ma senti: pensa un po' che misera, spregevole cosa sarebbe la tua giornata se tu non andassi a scuola! A mani giunte, a capo a una settimana, domanderesti di ritornarci, roso dalla noia e dalla vergogna, stomacato dei tuoi trastulli e della tua esistenza. Tutti, tutti studiano ora, Enrico mio. Pensa agli operai che vanno a scuola la sera dopo aver faticato tutta la giornata, alle donne, alle ragazze del popolo che vanno a scuola la domenica, dopo aver lavorato tutta la settimana, ai soldati che metton mano ai libri e ai quaderni quando tornano spossati dagli esercizi, pensa ai ragazzi muti e ciechi, che pure studiano, e fino ai prigionieri, che anch'essi imparano a leggere e a scrivere. Pensa, la mattina quando esci; che in quello stesso momento, nella tua stessa città, altri trentamila ragazzi vanno come te a chiudersi per tre ore in una stanza a studiare. Ma che! Pensa agli innumerevoli ragazzi che presso a poco a*

---

<sup>202</sup> Edmondo De Amicis, Cuore (1889) /Ottobre/La scuola.



*quell'ora vanno a scuola in tutti i paesi, vedili con l'immaginazione, che vanno, vanno, per i vicoli dei villaggi quieti, per le strade delle città rumorose, lungo le rive dei mari e dei laghi, dove sotto un sole ardente, dove tra le nebbie, in barca nei paesi intersecati da canali, a cavallo per le grandi pianure, in slitta sopra le nevi, per valli e per colline, a traverso a boschi e a torrenti, su per sentier solitari delle montagne, soli, a coppie, a gruppi, a lunghe file, tutti coi libri sotto il braccio, vestiti in mille modi, parlanti in mille lingue, dalle ultime scuole della Russia quasi perdute fra i ghiacci alle ultime scuole dell'Arabia ombreggiate dalle palme, milioni e milioni, tutti a imparare in cento forme diverse le medesime cose, immagina questo vastissimo formicolio di ragazzi di cento popoli, questo movimento immenso di cui fai parte, e pensa: - Se questo movimento cessasse, l'umanità ricadrebbe nella barbarie, questo movimento è il progresso, la speranza, la gloria del mondo. - Coraggio dunque, piccolo soldato dell'immenso esercito. I tuoi libri son le tue armi, la tua classe è la tua squadra, il campo di battaglia è la terra intera, e la vittoria è la civiltà umana. Non essere un soldato codardo, Enrico mio.*

TUO PADRE”

Questo primo brano è stato utilizzato come cappello introduttivo all'argomento, quindi non procedendo secondo l'ordine della storia. Per un duplice obiettivo: intanto per dare una sommaria descrizione dei fatti della vicenda che riguardano Enrico e la sua vita e poi per l'occasione circa la comprensione della forma del testo “diario”; accanto agli aspetti formali, si aggiunge il fatto che con questo brano si avvicina il tema agli studenti poiché chi parla è il padre del protagonista, la dimensione familiare conduce inevitabilmente a un coinvolgimento sui temi narrati e quindi porta a trattare la questione su di un piano personale.

Da qui si sceglie anzitutto di allenare le competenze sull'asse linguistico dei bambini tramite esercizi di comprensione del testo.

## **Il primo giorno di scuola**

**“17, lunedì**

Oggi primo giorno di scuola. Passarono come un sogno quei tre mesi di vacanza in campagna! Mia madre mi condusse questa mattina alla Sezione Baretta a farmi inscrivere per la terza elementare: io pensavo alla campagna e andavo di mala voglia. Tutte le strade brulicavano di ragazzi; le due botteghe di libraio erano affollate di padri e di madri che compravano zaini, cartelle e quaderni, e davanti alla scuola s'accalcava tanta gente che il bidello e la guardia civica duravano fatica a tenere sgombra la porta. Vicino alla porta, mi sentii toccare una spalla: era il mio maestro della seconda, sempre allegro,

coi suoi capelli rossi arruffati, che mi disse: - Dunque, Enrico, siamo separati per sempre? - Io lo sapevo bene; eppure mi fecero pena quelle parole. Entrammo a stento. Signore, signori, donne del popolo, operai, ufficiali, nonne, serve, tutti coi ragazzi per una mano e i libretti di promozione nell'altra, empivano la stanza d'entrata e le scale, facendo un ronzio che pareva d'entrare in un teatro. Lo rividi con piacere quel grande camerone a terreno, con le porte delle sette classi, dove passai per tre anni quasi tutti i giorni. C'era folla, le maestre andavano e venivano. La mia maestra della prima superiore mi salutò di sulla porta della classe e mi disse: - Enrico, tu vai al piano di sopra, quest'anno; non ti vedrò nemmeno più passare! - e mi guardò con tristezza. Il Direttore aveva intorno delle donne tutte affannate perché non c'era più posto per i loro figliuoli, e mi parve ch'egli avesse la barba un poco più bianca che l'anno passato. Trovai dei ragazzi cresciuti, ingrassati. Al pian terreno, dove s'eran già fatte le ripartizioni, c'erano dei bambini delle prime inferiori che non volevano entrare nella classe e s'impuntavano come somarelli, bisognava che li tirassero dentro a forza; e alcuni scappavano dai banchi; altri, al veder andar via i parenti, si mettevano a piangere, e questi dovevan tornare indietro a consolarli o a ripigliarseli, e le maestre si disperavano. Il mio piccolo fratello fu messo nella classe della maestra Delcati; io dal maestro Perboni, su al primo piano. Alle dieci eravamo tutti in classe: cinquantaquattro: appena quindici o sedici dei miei compagni della seconda, fra i quali Derossi, quello che ha sempre il primo premio. Mi parve così piccola e triste la scuola pensando ai boschi, alle montagne dove passai l'estate! Anche ripensavo al mio maestro di seconda, così buono, che rideva sempre con noi, e piccolo, che pareva un nostro compagno, e mi rincresceva di non vederlo più là, coi suoi capelli rossi arruffati. Il nostro maestro è alto, senza barba coi capelli grigi e lunghi, e ha una ruga diritta sulla fronte; ha la voce grossa, e ci guarda tutti fisso, l'un dopo l'altro, come per leggerci dentro; e non ride mai. Io dicevo tra me: - Ecco il primo giorno. Ancora nove mesi. Quanti lavori, quanti esami mensili, quante fatiche! - Avevo proprio bisogno di trovar mia madre all'uscita e corsi a baciarle la mano. Essa mi disse: - Coraggio Enrico! Studieremo insieme. - E tornai a casa contento. Ma non ho più il mio maestro, con quel sorriso buono e allegro, e non mi par più bella come prima la scuola.”

Individuata la forma narrativa del diario e la voce narrante in Enrico, l'Insegnante procede con una comprensione del testo così strutturata:

COMPRESIONE DEL TESTO:

LEGGIAMO INSIEME IL TESTO IN CLASSE, AD ALTA VOCE

COMMENTIAMO GLI ARGOMENTI IMPORTANTI

DA SOLO: CON L'AIUTO DEL VOCABOLARIO CERCA I SIGNIFICATI DELLE PAROLE CHE NON CONOSCI, RILEGGI BENE E RISPONDI ALLE DOMANDE

1. *Chi è Enrico? Descrizione*
2. *Individua la successione temporale. Ci troviamo al tempo presente, dove?*
3. *E quali gli eventi del passato?*
4. *Enrico: gli stati d'animo*
5. *Individua gli altri personaggi qui presentati*

Dopo aver svolto il lavoro siffatto si propone di dividerlo in gruppi di almeno tre bambini:

LAVORO DI GRUPPO:

CERCATE LE CARATTERISTICHE CHE MEGLIO DESCRIVONO ENRICO: OGNUNO DEI MEMBRI DEL GRUPPO NE SCEGLIE UNA, RIPORTERETE LE CARATTERISTICHE CHE AVETE SCELTO ALLA CLASSE TRAMITE UN VOSTRO PORTAVOCE

IDENTIFICATE INSIEME, METTENDO AI VOTI, TRA I PERSONAGGI PRESENTATI, QUELLO CHE PREFERITE, SCEGLIENDO UN VOSTRO PORTAVOCE (DIVERSO DAL PRECEDENTE) CONDIVIDETE CON LA CLASSE LA SCELTA E IL PERCHÉ

Il testo fornisce un'occasione articolata: intanto a partire dagli aspetti squisitamente linguistici i bambini trovano difficoltà con parole declinate in un linguaggio non familiare, ancor di più si soffermano già alle prime righe su "guardia civica".

La narrazione propone di lavorare anche sulle competenze dell'asse logico laddove chiede di individuare la successione degli eventi e di collocare il tempo presente di Enrico.

Non di meno il lavoro di gruppo invita e di fatto allena ai basilari meccanismi democratici, spunto utile ai fini della ricerca. Si introducono accanto agli immediati concetti di partecipazione, le immagini dell'"uno che vale uno" e del suffragio universale che hanno ricadute sul voto a maggioranza e che quindi postulano un'idea di eguaglianza tra i partecipanti. La rappresentanza<sup>203</sup> e i temi di elettorato passivo e attivo: la scelta del portavoce che deve essere diverso tra le due consegne, dichiara l'importanza intanto della scelta di chi parlerà "per noi" tramite meccanismi ancora una volta

---

<sup>203</sup> Si intende nella sua dimensione Costituzionale di rappresentanza politica: come scrive Dogliani, la rappresentanza è "linguisticamente, la condizione (in rapporto a qualcuno) del rappresentante". Di nuovo a sottolineare la decodifica di un assunto normativo grazie alla dimensione linguistica. Da M. DOGLIANI, *La rappresentanza politica come rappresentanza del "valore" di uno stato concreto*, in *Democrazia e diritto*, n. 2 del 2014, p. 8.

democratici di votazione e poi fornisce l'opportunità di essere di volta in volta elettore ed eletto. Senza leggere la Costituzione sono stati esercitati i principi fondanti della democrazia.

Si prosegue con la narrazione<sup>204</sup> sul tema scuola, sempre privilegiando la dimensione del raggruppamento tematico e non la successione cronologica:

## Il nostro maestro

### “18, martedì

Anche il mio nuovo maestro mi piace, dopo questa mattina. Durante l'entrata, mentre egli era già seduto al suo posto, s'affacciava di tanto in tanto alla porta della classe qualcuno dei suoi scolari dell'anno scorso, per salutarlo; s'affacciavano, passando, e lo salutavano: - Buongiorno, signor maestro. - Buon giorno, signor Perboni; - alcuni entravano, gli toccavan la mano e scappavano. Si vedeva che gli volevan bene e che avrebbero voluto tornare con lui. Egli rispondeva: - Buon giorno, - stringeva le mani che gli porgevano; ma non guardava nessuno, ad ogni saluto rimaneva serio, con la sua ruga diritta sulla fronte, voltato verso la finestra, e guardava il tetto della casa di faccia, e invece di rallegrarsi di quei saluti, pareva che ne soffrisse. Poi guardava noi, l'uno dopo l'altro, attento. Dettando, discese a passeggiare in mezzo ai banchi, e visto un ragazzo che aveva il viso tutto rosso di bollicine, smise di dettare, gli prese il viso fra le mani e lo guardò; poi gli domandò che cos'aveva e gli posò una mano sulla fronte per sentir s'era calda. In quel mentre, un ragazzo dietro di lui si rizzò sul banco e si mise a fare la marionetta. Egli si voltò tutt'a un tratto; il ragazzo risedette d'un colpo, e restò lì, col capo basso, ad aspettare il castigo. Il maestro gli pose una mano sul capo e gli disse: - Non lo far più. - Nient'altro. Tornò al tavolino e finì di dettare. Finito di dettare, ci guardò un momento in silenzio; poi disse adagio adagio, con la sua voce grossa, ma buona: - Sentite. Abbiamo un anno da passare insieme. Vediamo di passarlo bene. Studiate e siate buoni. Io non ho famiglia. La mia famiglia siete voi. Avevo ancora mia madre l'anno scorso: mi è morta. Son rimasto solo. Non ho più che voi al mondo, non ho più altro affetto, altro pensiero che voi. Voi dovete essere i miei figliuoli. Io vi voglio bene, bisogna che vogliate bene a me. Non voglio aver da punire nessuno. Mostratemi che siete ragazzi di cuore; la nostra scuola sarà una famiglia e voi sarete la mia consolazione e la mia alterezza. Non vi domando una promessa a parole; son certo che, nel vostro cuore, m'avete già detto di sì. E vi ringrazio. - In quel punto entrò il bidello a dare il *finis*. Uscimmo tutti dai banchi zitti zitti.

---

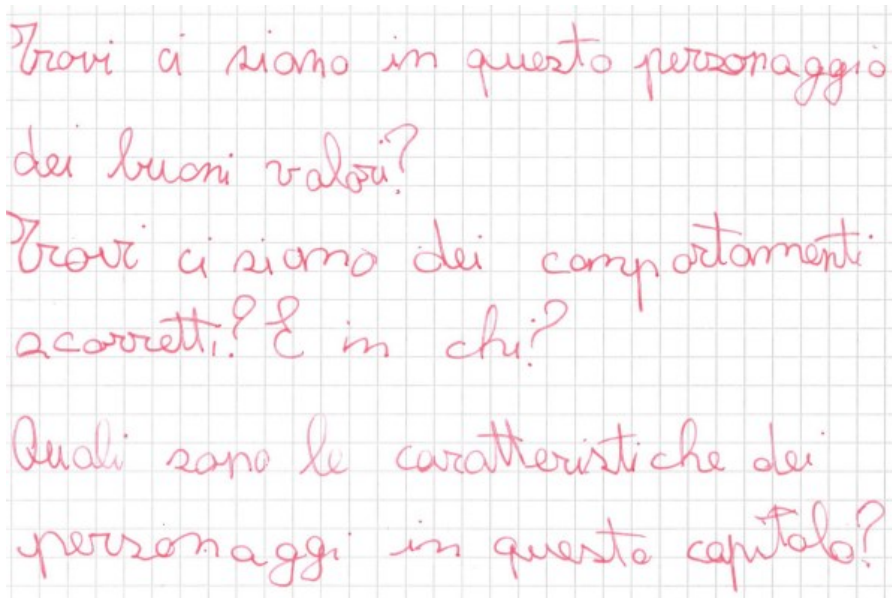
<sup>204</sup> Si ritiene di dover specificare che il lavoro siffatto veniva proposto ed eseguito in classe ogni venerdì, dunque con cadenza settimanale. I bambini aspettavano questo momento con curiosità e sorpresa poiché l'ora dedicata corrispondeva ogni volta a proposte di attività diverse che abbracciavano talora l'ora di italiano talora quella di storia ma anche musica e arte-immagine.

Il ragazzo che s'era rizzato sul banco s'accostò al maestro, e gli disse con voce tremante: - Signor maestro, mi perdoni. - Il maestro lo baciò in fronte e gli disse: - Va', figliuol mio.”

La scelta del brano, di nuovo come per il primo prescelto e sottoposto, vuole avvicinare i bambini a una dimensione intima del dialogo e vuole cercare di fare emergere le similitudini che sussistono tra le due formazioni basilari della società: scuola e famiglia. Il dettato costituzionale già collega dichiaratamente le due aggregazioni ponendo intanto una di seguito all'altra: dall'art 29 Cost<sup>205</sup>, a seguire con gli articoli sull'istruzione, ma soprattutto le assimila per gli intenti e il rapporto di collaborazione come così il testo dell'art. 30 Cost.<sup>206</sup>. Nuovamente senza parlare di Costituzione si ragiona sul testo narrato indagando le connessioni tra famiglia e scuola grazie al rapporto che qui emerge tra il maestro e i suoi bambini.

L'episodio è poi educativamente significativo: il ragazzo che fa la “marionetta” beffandosi del maestro ha l'occasione della sua redenzione poiché il maestro reagisce con gentilezza e con sentimento. Facendosi portatore dei suoi stati d'animo fa scaturire negli interlocutori un atteggiamento di rispetto per i sentimenti che mostra e perché non punisce, ma perdona. Un affrancamento dunque che ricomponne il cliver generato dal comportamento asociale di uno, che diviene dimostrativo per tutti i membri della comunità.

La richiesta è quella di individuare se esistono nel testo buoni e cattivi esempi:



Trovi ci siano in questo personaggio dei buoni valori?

Trovi ci siano dei comportamenti scorretti? E in chi?

Quali sono le caratteristiche dei personaggi in questo capitolo?

<sup>205</sup> Art. 29- La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio.

<sup>206</sup> Costituzione Articolo 30- È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti.

La caratteristica del maestro in questo capitolo è che è buono di cuore e vuole bene agli alunni e il resto della classe (gli alunni) è buona tranne un bambino.

Colpisce la visione sui sentimenti, dunque, e ancora una volta nel bambino agisce la dimensione delle conseguenze del cattivo comportamento sull'altro, il ricevente.

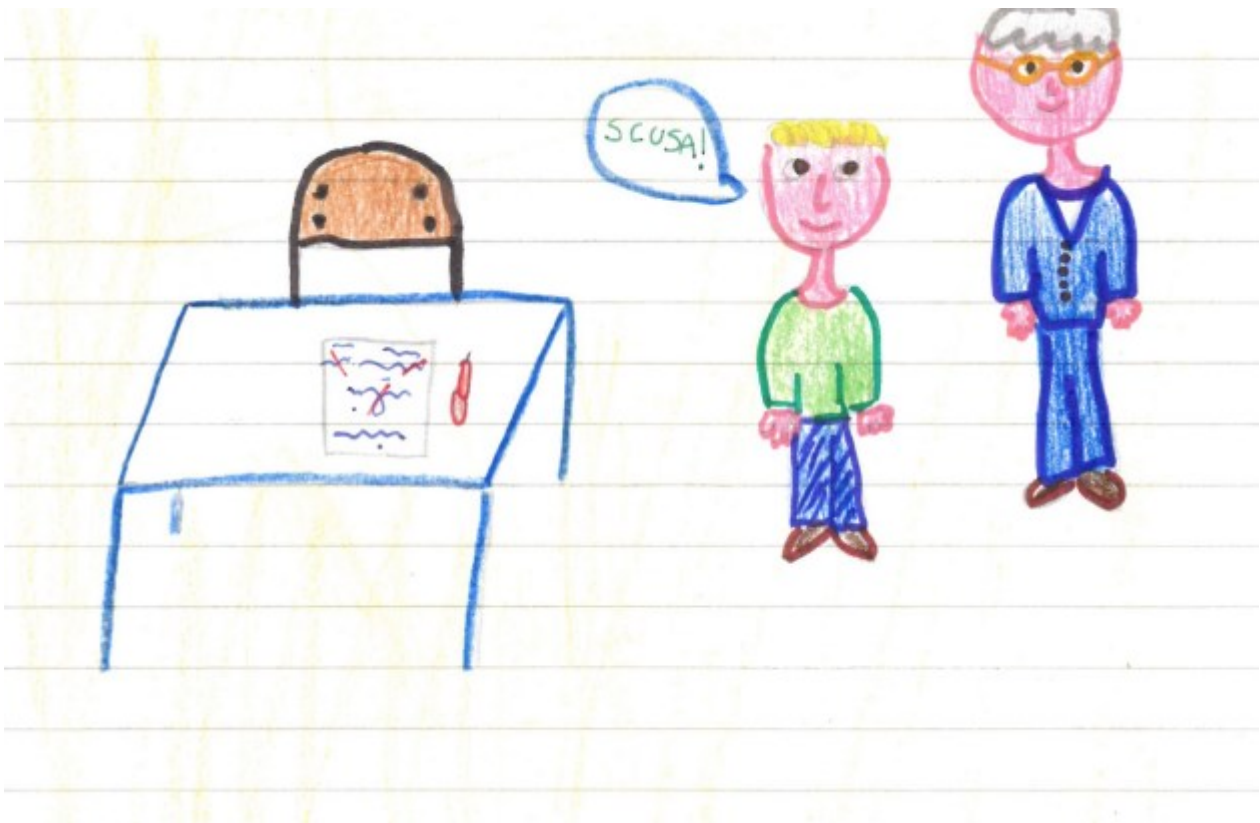
Le caratteristiche dei personaggi in questo capitolo sono: la sensibilità del ragazzo e la gentilezza del maestro.

Come si vede il finale della storia resta impresso come il classico "vissero felici e contenti". Si potrebbe concludere nel senso che chiedere scusa salva le relazioni e rende altresì chi ha capito di aver perpetrato "il male" un soggetto non indifferente alla gentilezza di chi non reagisce a quel male con il male, bensì con "gentilezza" appunto. Un meccanismo che sembra ricalcare le orme stesse dei motivi dell'esistenza delle norme a regolamentazione delle controversie, lo scopo della legge non è forse l'evitamento del circolo della violenza?

Viene proposto di lavorare in piccoli gruppi per elaborare graficamente il racconto sul maestro:

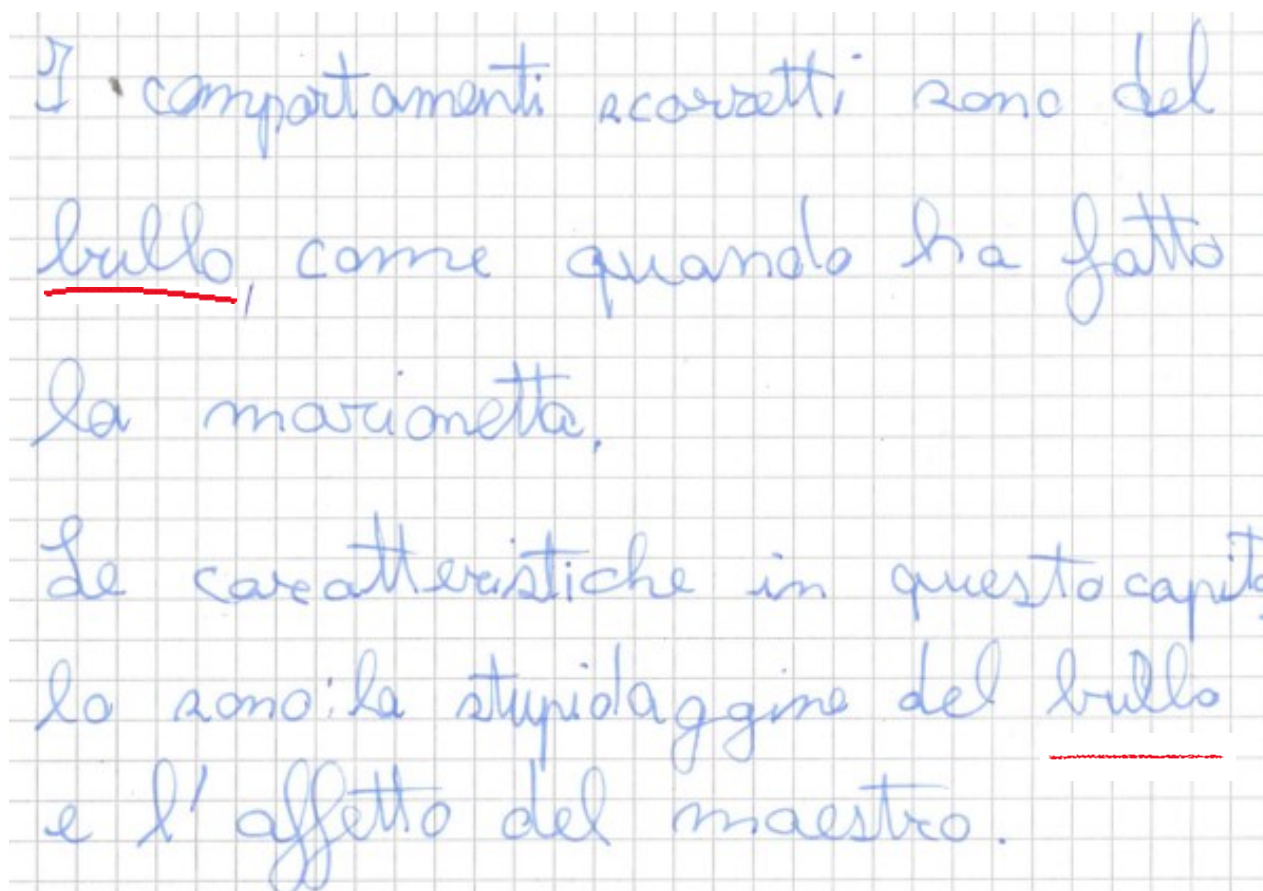


Sempre sulla scia della componente emotiva i disegni che vengono restituiti dal racconto sono rappresentazioni che connotano i personaggi tramite caratteristiche fisiche con ricadute sulle personalità, chiarificano il modo di essere dei protagonisti: il maestro è disteso e sorridente (un buono) il monello ha un'espressione corruciata e anche triste, con i motivi che ha fatto una cattiva azione e poi si intristisce per il male causato.



L'importanza di riconoscere il proprio comportamento ricomponi la frattura sociale.

Il lavoro assume un'ulteriore prospettiva che è in effetti tra i temi da saggiare per l'educazione civica:



I comportamenti scorretti sono del bullo, come quando ha fatto la marionetta.

Le caratteristiche in questo capitolo sono: la stupidaggine del bullo e l'affetto del maestro.

Una bambina individua nel ragazzo che ha assunto il comportamento scorretto una figura specifica: il bullo.

Il Ministero dell'Istruzione è impegnato a contrastare il fenomeno tristemente dilagante del bullismo e delle sue ricadute nel mondo digitale, il cyberbullismo. A livello pratico con la riflessione sul brano si introduce il tema dell'importanza delle parole e delle etichette e si coglie l'opportunità per parlare di bullismo, come tra l'altro prescritto dichiaratamente dalla legge sull'insegnamento dell'educazione civica<sup>207</sup>.

Si decide allora in questo caso, partendo dal particolare della parola bullo e dalle riflessioni scaturite e commentate sul bullismo, di restituire alcune suggestioni a partire dalla narrazione del libro.

#### **IL PROTETTORE DI NELLI.**

***“23, mercoledì.***

---

<sup>207</sup> Art. 5-Educazione alla cittadinanza digitale: conoscere le norme comportamentali da osservare nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'interazione in ambienti digitali, essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo;



Anche Nelli, ieri, guardava i soldati, povero gobbo, ma con un'aria così, come se pensasse: - Io non potrò esser mai un soldato! - Egli è buono, studia; ma è così magrino e smorto, e respira a fatica. Porta sempre un lungo grembiale di tela nera lucida. Sua madre è una signora piccola e bionda, vestita di nero, e vien sempre a prenderlo al finis, perché non esca nella confusione, con gli altri; e lo accarezza. I primi giorni, perché ha quella disgrazia d'esser gobbo, molti ragazzi lo beffavano e gli picchiavano sulla schiena con gli zaini; ma egli non si rivoltava mai, e non diceva mai nulla a sua madre, per non darle quel dolore di sapere che suo figlio era lo zimbello dei compagni; lo schernivano, ed egli piangeva e taceva, appoggiando la fronte sul banco. Ma una mattina saltò su Garrone e disse: - Il primo che tocca Nelli gli do uno scapaccione che gli faccio far tre giravolte! - Franti non gli badò, lo scapaccione partì, l'amico fece le tre giravolte, e dopo d'allora nessuno toccò più Nelli. Il maestro gli mise Garrone vicino, nello stesso banco. Si sono fatti amici. Nelli s'è affezionato molto a Garrone. Appena entra nella scuola, cerca subito se c'è Garrone. Non va mai via senza dire: - Addio, Garrone. - E così fa Garrone con lui.

Quando Nelli lascia cascar la penna o un libro sotto il banco, subito, perché non faccia fatica a chinarsi, Garrone si china e gli porge il libro o la penna; e poi l'aiuta a rimetter la roba nello zaino, e a infilarsi il cappotto. Per questo Nelli gli vuol bene, e lo guarda sempre, e quando il maestro lo loda è contento, come se lodasse lui. Ora bisogna che Nelli, finalmente, abbia detto tutto a sua madre, e degli scherni dei primi giorni e di quello che gli facevan patire, e poi del compagno che lo difese e che gli ha posto affetto, perché, ecco quello che accadde questa mattina. Il maestro mi mandò a portare al Direttore il programma della lezione, mezz'ora prima del finis, ed io ero nell'ufficio quando entrò una signora bionda e vestita di nero, la mamma di Nelli, la quale disse: - Signor Direttore, c'è nella classe del mio figliuolo un ragazzo che si chiama Garrone? - C'è, - rispose il Direttore. - Vuol aver la bontà di farlo venire un momento qui, che gli ho da dire una parola? - Il Direttore chiamò il bidello e lo mandò in iscuola, e dopo un minuto ecco lì Garrone sull'uscio con la sua testa grossa e rapata, tutto stupito. Appena lo vide, la signora gli corse incontro, gli gettò le mani sulle spalle e gli diede tanti baci sulla testa dicendo: - Sei tu, Garrone, l'amico del mio figliuolo, il protettore del mio povero bambino, sei tu, caro, bravo ragazzo, sei tu! - Poi frugò in furia nelle tasche e nella borsa, e non trovando nulla, si staccò dal collo una catenella con una crocina, e la mise al collo di Garrone, sotto la cravatta, e gli disse: - Prendila, portala per mia memoria, caro ragazzo, per memoria della mamma di Nelli, che ti ringrazia e ti benedice.”

Ecco la costruzione sul topos del doppio letterario. Il buono e il cattivo sulla scena. Il bullo e l'eroe. Quindi con il ritorno alla dimensione del testo si ritorna anche a poter sperimentare l'asse linguistico poiché si definisce compiutamente la parola bullo da cui si era partiti e pure si può imparare cosa in effetti è questo *doppio letterario*, scorrendo di formalismi testuali e di contenuti circa i ruoli di eroe e antagonista. Siamo di nuovo di fronte alla circolarità dell'apprendimento.

Il ciclo sul tema istruzione si chiude con la visione del film “Io speriamo che me la cavo”.

Un film che fa parte e descrive uno spaccato culturale dell'Italia e che ben sintetizza i valori che ruotano o dovrebbero ruotare intorno, alla dimensione scolastica. Facendo di più di nuovo i bambini si misurano con i tipi umani e con i contenuti socialmente accettabili e non delle azioni.

Sono state individuate molte caratteristiche dell'ambiente scuola e quindi si è discusso della sua importanza:

- la scuola che rende abili poiché è il luogo in cui apprendere; dunque, si diventa qui più capaci
- in cui interessere relazioni
- la scuola che agisce con e *come* la famiglia
- la scuola luogo in cui si conoscono e riconoscono i comportamenti da assumere verso l'altro
- l'importanza delle parole

Si passa alle narrazioni sul tema della famiglia che hanno portato diverse sorprese.

Viene scelto il brano

## Mia sorella

“24, venerdì

*Perché, Enrico, dopo che nostro padre t'aveva già rimproverato d'esserti portato male con Coretti, hai fatto ancora quello sgarbo a me? Tu non immagini la pena che n'ho provata. Non sai che quand'eri bambino ti stavo per ore e ore accanto alla culla, invece di divertirmi con le mie compagne, e che quand'eri malato scendevo da letto ogni notte per sentire se ti bruciava la fronte? Non lo sai, tu che offendi tua sorella, che se una sventura tremenda ci colpisse, ti farei da madre io, e ti vorrei bene come a un figliuolo? Non sai che quando nostro padre e nostra madre non ai saranno più, sarò io la tua migliore amica, la sola con cui potrai parlare dei nostri morti e della tua infanzia, e che se ci fosse bisogno lavorerei per te, Enrico, per guadagnarti il pane e farti studiare, e che ti amerò sempre quando sarai grande, che ti seguirò col mio pensiero quando andrai lontano, sempre, perché siamo cresciuti insieme e abbiamo lo stesso sangue? O Enrico, stanne pur sicuro, quando sarai un uomo, se t'accadrà una disgrazia, se sarai solo, sta pur sicuro che mi cercherai, che verrai da me a dirmi: - Silvia, sorella, lasciami stare con te, parliamo di quando eravamo felici, ti ricordi? parliamo di nostra madre, della nostra casa, di quei bei giorni tanto lontani. - O Enrico, tu troverai sempre tua sorella con le braccia aperte. Sì, caro Enrico, e perdonami anche il rimprovero che ti faccio ora. Io non mi ricorderò di alcun torto tuo, e se anche tu mi dessi altri dispiaceri, che m'importa? Tu sarai sempre mio fratello lo stesso, io non mi ricorderò mai d'altro che d'averti tenuto in braccio bambino, d'aver amato padre e madre con te, d'averti visto crescere, d'essere stata per tanti anni la tua più fida compagna. Ma tu scrivimi una buona parola sopra questo stesso quaderno e io ripasserò a leggerla prima di sera. Intanto, per mostrarti che non sono in collera con te, vedendo che eri stanco, ho copiato per te il racconto mensile Sangue romagnolo, che tu dovevi copiare per il muratorino*

malato: cercalo nel cassetto di sinistra del tuo tavolino. L'ho scritto tutto questa notte mentre dormivi.

Scrivimi una buona parola, Enrico, te ne prego.

TUA SORELLA SILVIA

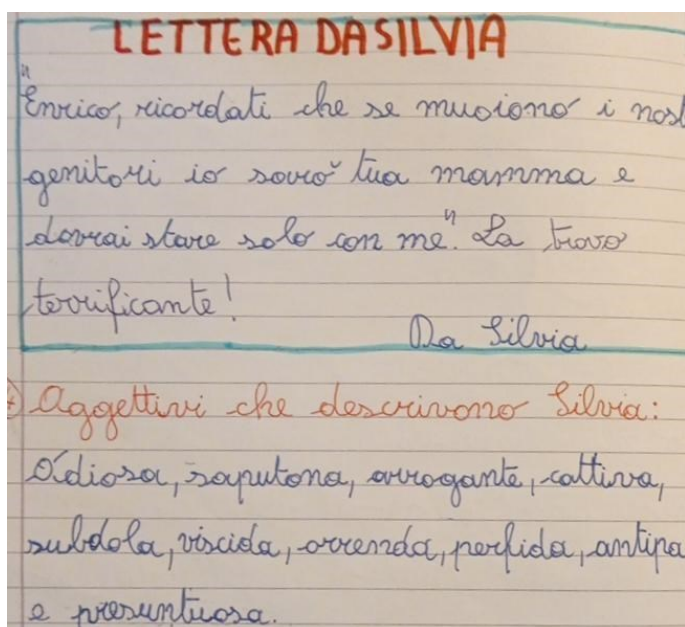
Non sono degno di baciarti le mani.

ENRICO”

Quello che si voleva sottolineare con la sottoposizione del brano, di nuovo a partire dal significato delle parole ai fini della ricerca e dei suoi obiettivi, erano i sentimenti di solidarietà e di reciproco sostegno che animano e legano una comunità, in questo caso quella domestica. Quello che sorprende invece è che tutti i bambini, (realmente si fa riferimento a tutti i componenti della classe), ravvisano nella figura di Silvia un laido esempio di rinfaccio e di moralismo:

COMPRESIONE DEL TESTO

DESCRIVI CON SOLI AGGETTIVI I PERSONAGGI



PRODUZIONE SCRITTA

TEMA: L'ALTRUISMO E LA SOLIDARIETA' IN FAMIGLIA

Per i bambini altruismo e solidarietà in famiglia, a seguito del racconto su Silvia figura considerata così negativa, sono soprattutto:

- aiutare in casa i genitori e/o i fratelli senza chiedere nulla in cambio
- fare le faccende che riguardano i propri oggetti e i propri spazi avendone cura
- collaborare
- essere educati
- ascoltare

Il ribaltamento di prospettive su Silvia in ogni caso conduce, tramite una sorpresa su una sorta di doppio negativo ravvisato in Silvia che ha il suo positivo in Enrico, a un meccanismo di immedesimazione in Enrico stesso. L'alunno ne esce comunque sensibilizzato circa i temi della solidarietà e sull'altruismo incondizionato e disinteressato.

Enucleati i principi fondanti e sottostanti le formazioni alla base del vivere associato -famiglia e scuola- si passa ora alla dimensione della società in senso allargato.

Il processo in questo caso è condotto a partire dal testo costituzionale, viene proposto il dettato normativo in forma di frase, senza contestualizzare

**L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro<sup>208</sup>.**

ANALISI GRAMMATICALE

ANALISI LOGICA

A seguito delle restituzioni sull'asse linguistico si discorre delle declinazioni che nella realtà assume il termine lavoro

COMPITO DI REALTÀ': LA MAMMA E IL PAPA' CHE LAVORO FANNO?

DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE DEL LORO LAVORO

SCEGLI IL LAVORO PER TE!

Emerge com'è ovvio un quadro estremamente eterogeneo che restituisce la possibilità di un'attività di SIMULAZIONE, si procede a un percorso di apprendimento esperienziale che agisce sulla base dell'immedesimazione:

NEL "PAESE DEI LAVORI" OGNUNO INTERPRETA IL SUO RUOLO E INTERAGISCE CON GLI ALTRI

Si ritorna così alla dimensione del testo, il brano che si è ritenuto calzante e da sottoporre a questo punto è stato

## **IL MURATORINO**

***"11, domenica,***

Il «muratorino» è venuto oggi, in cacciatora, tutto vestito di roba smessa di suo padre, ancora bianca di calcina e di gesso. Mio padre lo desiderava anche più di me che venisse. Come ci fece piacere! Appena entrato, si levò il

---

<sup>208</sup> Art. 1 Cost.

cappello a cencio ch'era tutto bagnato di neve e se lo ficcò in un taschino; poi venne innanzi, con quella sua andatura trascurata d'operaio stanco, rivolgendolo qua e là il visetto tondo come una mela, col suo naso a pallottola; e quando fu nella sala da desinare, data un'occhiata in giro ai mobili, e fissati gli occhi sur un quadretto che rappresenta Rigoletto, un buffone gobbo, fece il «muso di lepre». È impossibile trattenersi dal ridere a vedergli fare il muso di lepre. Ci mettemmo a giocare coi legnetti: egli ha un'abilità straordinaria a far torri e ponti, che par che stian su per miracolo, e ci lavora tutto serio, con la pazienza di un uomo. Fra una torre e l'altra, mi disse della sua famiglia: stanno in una soffitta, suo padre va alle scuole serali a imparar a leggere, sua madre è biellese. E gli debbono voler bene, si capisce, perché è vestito così da povero figliuolo, ma ben riparato dal freddo, coi panni ben rammendati, con la cravatta annodata bene dalla mano di sua madre. Suo padre, mi disse, è un pezzo d'uomo, un gigante, che stenta a passar per le porte; ma buono, e chiama sempre il figliuolo «muso di lepre»; il figliuolo, invece, è piccolino. Alle quattro si fece merenda insieme con pane e zebibbo, seduti sul sofà, e quando ci alzammo, non so perché, mio padre non volle che ripulissi la spalliera che il muratorino aveva macchiata di bianco con la sua giacchetta: mi trattenne la mano e ripulì poi lui, di nascosto. Giocando, il muratorino perdette un bottone della cacciatora, e mia madre gli l'attaccò, ed egli si fece rosso e stette a vederla cucire tutto meravigliato e confuso, trattenendo il respiro. Poi gli diedi a vedere degli album di caricature ed egli, senz'avvedersene, imitava le smorfie di quelle facce, così bene, che anche mio padre rideva. Era tanto contento quando andò via, che dimenticò di rimettersi in capo il berretto a cencio, e arrivato sul pianerottolo, per mostrarmi la sua gratitudine mi fece ancora una volta il muso di lepre. Egli si chiama Antonio Rabucco, e ha otto anni e otto mesi...

*- Lo sai, figliuolo, perché non volli che ripulissi il sofà? Perché ripulirlo, mentre il tuo compagno vedeva, era quasi un fargli rimprovero d'averlo insudiciato. E questo non stava bene, prima perché non l'aveva fatto apposta, e poi perché l'aveva fatto coi panni di suo padre, il quale se li è ingessati lavorando; e quello che si fa lavorando non è sudiciume: è polvere, è calce, è vernice, è tutto quello che vuoi, ma non sudiciume. Il lavoro non insudicia. Non dir mai d'un operaio che vien dal lavoro: - È sporco. - Devi dire: - Ha sui panni i segni, le tracce del suo lavoro. Ricordatene. E vogli bene al muratorino, prima perché è tuo compagno, poi perché è figliuolo d'un operaio.*"

TUO PADRE-

Si può tornare agli argomenti della frase dell'art 1 Cost. analizzata in incipit questa volta riempiendola di contenuti: ognuno con il suo lavoro fornisce un contributo alla società. I ruoli dei lavoratori vanno rispettati in se stessi e non distinguendo la tipologia di lavoro svolto, proprio considerata la dimensione teleologica che quindi è fondante rispetto al nostro Paese.

La proposta di lavoro interdisciplinare si rivolge ora all'area musicale, alla classe è proposto il brano "Va, pensiero"<sup>209</sup>:

---

<sup>209</sup> Brano della parte terza del Nabucco di Verdi, 1842.

Va, pensiero, sull'ali dorate;  
va, ti posa sui clivi, sui colli,  
ove olezzano tepide e molli  
l'aure dolci del suolo natal!

Del Giordano le rive saluta,  
di Sionne le torri atterrate.  
O, mia patria, sì bella e perduta!  
O, membranza, sì cara e fatal!

Arpa d'or dei fatidici vati,  
perché muta dal salice pendi?  
Le memorie nel petto raccendi,  
ci favella del tempo che fu!

O simile di Sòlima ai fati  
traggi un suono di crudo lamento,  
o t'ispiri il Signore un concerto  
che ne infonda al patire virtù!

Il brano viene contestualizzato e diviene portatore dei valori dell'unità d'Italia perché si focalizza l'attenzione sull'allegoria. Il componimento, infatti, tra le sue più felici interpretazioni, vede quella della metafora della condizione dell'Italia. Si farebbe in questo caso riferimento alla storia del dominio austriaco, più in generale ai bambini viene proposto in chiave immediatamente musicale, ma anche storica, letteraria e certamente civica.

-Per la parte storica, non potendo trattare gli argomenti principali della vicenda<sup>210</sup> partendo dai cenni sul dominio austriaco italiano, è proposto come inno nazionale italiano alternativo a quello riconosciuto (di Mameli) spiegandone le generiche motivazioni, che fondano l'intero testo sulla figura retorica come detto dell'allegoria;

-l'occasione per l'asse linguistico è ovviamente la parafrasi del testo e la spiegazione delle figure retoriche principali e del loro utilizzo in particolare con riferimento sempre alla riconosciuta allegoria;

---

<sup>210</sup> Il ciclo delle scuole elementari, infatti, si conclude attualmente con l'esclusiva trattazione dell'epoca romana.

-la dimensione civica concentra la sua attenzione quindi sui valori dell'amor di patria e sull'unità di un popolo.

Di nuovo potendo chiudere il nostro cerchio formativo tornando al testo:

## **IL TAMBURINO SARDO**

*(Racconto mensile)*

Nella prima giornata della battaglia di Custoza, il 24 luglio del 1848, una sessantina di soldati d'un reggimento di fanteria del nostro esercito, mandati sopra un'altura a occupare una casa solitaria, si trovarono improvvisamente assaliti da due compagnie di soldati austriaci, che tempestandoli di fucilate da varie parti, appena diedero loro il tempo di rifugiarsi nella casa e di sbarrare precipitosamente le porte, dopo aver lasciato alcuni morti e feriti pei campi. Sbarrate le porte, i nostri accorsero a furia alle finestre del pian terreno e del primo piano, e cominciarono a fare un fuoco fitto sopra gli assalitori, i quali, avvicinandosi a grado a grado, disposti in forma di semicerchio, rispondevano vigorosamente. Ai sessanta soldati italiani comandavano due ufficiali subalterni e un capitano, un vecchio alto, secco e austero, coi capelli e i baffi bianchi; e c'era con essi un tamburino sardo, un ragazzo di poco più di quattordici anni, che ne dimostrava dodici scarsi, piccolo, di viso bruno olivastro, con due occhietti neri e profondi, che scintillavano. Il capitano, da una stanza del primo piano, dirigeva la difesa, lanciando dei comandi che parean colpi di pistola, e non si vedeva sulla sua faccia ferrea nessun segno di commozione. Il tamburino, un po' pallido, ma saldo sulle gambe, salito sopra un tavolino, allungava il collo, trattenendosi alla parete, per guardar fuori dalle finestre; e vedeva a traverso al fumo, pei campi, le divise bianche degli Austriaci, che venivano avanti lentamente. La casa era posta sulla sommità d'una china ripida, e non aveva dalla parte della china che un solo finestrino alto, rispondente in una stanza a tetto; perciò gli Austriaci non minacciavan la casa da quella parte, e la china era sgombra: il fuoco non batteva che la facciata e i due fianchi.

Ma era un fuoco d'inferno, una grandine di palle di piombo che di fuori screpolava i muri e sbriciolava i tegoli, e dentro fracassava soffitti, mobili, imposte, battenti, buttando per aria schegge di legno e nuvoli di calcinacci e frantumi di stoviglie e di vetri, sibilando, rimbalzando, schiantando ogni cosa con un fragore da fendere il cranio. Di tratto in tratto uno dei soldati che tiravan dalle finestre stramazza indietro sul pavimento ed era trascinato in disparte. Alcuni barcollavano di stanza in stanza, premendosi le mani sopra le ferite. Nella cucina c'era già un morto, con la fronte spaccata. Il semicerchio dei nemici si stringeva.

A un certo punto fu visto il capitano, fino allora impassibile, fare un segno d'inquietudine, e uscir a grandi passi dalla stanza, seguito da un sergente. Dopo tre minuti ritornò di corsa il sergente e chiamò il tamburino, facendogli cenno che lo seguisse. Il ragazzo lo seguì correndo su per una scala di legno ed entrò con lui in una soffitta nuda, dove vide il capitano, che scriveva con una matita sopra un foglio, appoggiandosi al finestrino, e ai suoi piedi, sul pavimento, c'era una corda da pozzo.

Il capitano ripiegò il foglio e disse bruscamente, fissando negli occhi al ragazzo le sue pupille grigie e fredde, davanti a cui tutti i soldati tremavano: - Tamburino!

Il tamburino si mise la mano alla visiera.

Il capitano disse: - Tu hai del fegato.

Gli occhi del ragazzo lampeggiarono.

- Sì, signor capitano, - rispose.

- Guarda laggiù, - disse il capitano, spingendolo al finestrino, - nel piano, vicino alle case di Villafranca, dove c'è un luccichio di baionette. Là ci sono i nostri, immobili. Tu prendi questo biglietto, t'afferri alla corda, scendi dal finestrino, divori la china, pigli pei campi, arrivi fra i nostri, e dai il biglietto al primo ufficiale che vedi. Butta via il cinturino e lo zaino.

Il tamburino si levò il cinturino e lo zaino, e si mise il biglietto nella tasca del petto; il sergente gettò fuori la corda e ne tenne afferrato con due mani l'uno dei capi; il capitano aiutò il ragazzo a passare per il finestrino, con la schiena rivolta verso la campagna.

- Bada, - gli disse, - la salvezza del distacco è nel tuo coraggio e nelle tue gambe.

- Si fidi di me, signor capitano - rispose il tamburino, spenzolandosi fuori.

- Cùrvati nella discesa, - disse ancora il capitano, afferrando la corda insieme al sergente.

- Non dubiti.

- Dio t'aiuti.

In pochi momenti il tamburino fu a terra; il sergente tirò su la corda e disparve; il capitano s'affacciò impetuosamente al finestrino, e vide il ragazzo che volava giù per la china. Sperava già che fosse riuscito a fuggire inosservato quando cinque o sei piccoli nuvoli di polvere che si sollevarono da terra davanti e dietro al ragazzo, l'avvertirono che era stato visto dagli Austriaci, i quali gli tiravano addosso dalla sommità dell'altura: quei piccoli nuvoli eran terra buttata in aria dalle palle. Ma il tamburino continuava a correre a rompicollo. A un tratto, stramazzone. - Ucciso! - ruggì il capitano, addentandosi il pugno. Ma non aveva anche detto la parola, che vide il tamburino rialzarsi. - Ah! una caduta soltanto! - disse tra sé, e respirò. Il tamburino, infatti, riprese a correre di tutta forza; ma zoppicava. - Un torcipedo, - pensò il capitano. Qualche nuvoletto di polvere si levò ancora qua e là intorno al ragazzo, ma sempre più lontano. Egli era in salvo. Il capitano mise un'esclamazione di trionfo. Ma seguì ad accompagnarlo con gli occhi, trepidando, perché era un affar di minuti: se non arrivava laggiù il più presto possibile col biglietto che chiedeva immediato soccorso, o tutti i suoi soldati cadevano uccisi, o egli doveva arrendersi e darsi prigioniero con loro. Il ragazzo correva rapido un tratto, poi rallentava il passo zoppicando, poi ripigliava la corsa, ma sempre più affaticato, e ogni tanto increspava, si soffermava. - Lo ha forse colto una palla di striscio, - pensò il capitano, e notava tutti i suoi movimenti, fremendo, e lo eccitava, gli parlava, come se quegli avesse potuto sentirlo; misurava senza posa, con l'occhio ardente, lo spazio interposto fra il ragazzo fuggente e quel luccichio d'armi che vedeva laggiù nella pianura in mezzo ai campi di frumento dorati dal sole. E intanto sentiva i sibili e il fracasso delle palle nelle stanze di sotto, le grida imperiose e rabbiose degli ufficiali e dei sergenti, i lamenti acuti dei feriti, il rovinio dei mobili e dei calcinacci. - Su! Coraggio! - gridava, seguitando con lo sguardo il tamburino lontano, - avanti! corri! Si ferma, maledetto! Ah! riprende la corsa. - Un ufficiale venne a dirgli ansando che i nemici, senza interrompere il fuoco, sventolavano un panno bianco per intimare la resa. - Non si risponda! - egli gridò, senza staccar lo sguardo dal ragazzo, che era già nel piano, ma che più non correva, e pareva che si trascinasse



stentatamente. - Ma va'! ma corri! - diceva il capitano stringendo i denti e i pugni; - ammazzati, muori, scellerato, ma va'! - Poi gettò un'orribile imprecazione. - Ah! l'infame poltrone, s'è seduto! - Il ragazzo, infatti, di cui fino allora egli aveva visto sporgere il capo al disopra d'un campo di frumento, era scomparso, come se fosse caduto. Ma dopo un momento, la sua testa venne fuori daccapo; infine si perdettero dietro alle siepi, e il capitano non lo vide più.

Allora discese impetuosamente; le palle tempestarono; le stanze erano ingombre di feriti, alcuni dei quali giravano su sé stessi come briachi, aggrappandosi ai mobili; le pareti e il pavimento erano chiazzati di sangue; dei cadaveri giacevano a traverso alle porte; il luogotenente aveva il braccio destro spezzato da una palla; il fumo e il polverio avvolgevano ogni cosa. - Coraggio! Arrivan soccorsi! Ancora un po' di coraggio! - Gli Austriaci s'erano avvicinati ancora; si vedevano giù tra il fumo i loro visi stravolti, si sentivano tra lo strepito delle fucilate le loro grida selvagge, che insultavano, intimavano la resa, minacciavano l'eccidio. Qualche soldato, impaurito, si ritraeva dalle finestre; i sergenti lo ricacciavano avanti. Ma il fuoco della difesa infiacchiva, lo scoraggiamento appariva su tutti i visi, non era più possibile protrarre la resistenza. A un dato momento, i colpi degli Austriaci rallentarono, e una voce tonante gridò prima in tedesco, poi in italiano: - Arrendetevi! - No! - urlò il capitano da una finestra. E il fuoco ricominciò più fitto e più rabbioso dalle due parti. Altri soldati caddero. Già più d'una finestra era senza difensori. Il momento fatale era imminente. Il capitano gridava con voce smozzicata fra i denti: - Non vengono! Non vengono! - e correva intorno furioso, torcendo la sciabola con la mano convulsa, risoluto a morire. Quando un sergente, scendendo dalla soffitta, gettò un grido altissimo: - Arrivano! - Arrivano! - ripeté con un grido di gioia il capitano. - A quel grido tutti, sani, feriti, sergenti, ufficiali si slanciarono alle finestre, e la resistenza inferocì un'altra volta. Di lì a pochi momenti, si notò come un'incertezza e un principio di disordine fra i nemici. Subito, in furia, il capitano radunò un drappello nella stanza a terreno, per far impeto fuori, con le baionette inastate. - Poi rivolò di sopra. Era appena arrivato, che sentirono uno scalpitio precipitoso, accompagnato da un urrà formidabile, e videro dalle finestre venir innanzi tra il fumo i cappelli a due punte dei carabinieri italiani, uno squadrone lanciato ventre a terra, e un balenio fulmineo di lame mulinate per aria, calate sui capi, sulle spalle, sui dorsi; allora il drappello irruppe a baionette basse fuor della porta; - i nemici vacillarono, si scompigliarono, diedero di volta; il terreno rimase sgombro, la casa fu libera, e poco dopo due battaglioni di fanteria italiana e due cannoni occupavano l'altura.

Il capitano, coi soldati che gli rimanevano, si ricongiunse al suo reggimento, combatté ancora, e fu leggermente ferito alla mano sinistra da una palla rimbalzante, nell'ultimo assalto alla baionetta.

La giornata finì con la vittoria dei nostri.

Ma il giorno dopo, essendosi ricominciato a combattere, gli italiani furono oppressi, malgrado la valorosa resistenza, dal numero soverchiante degli Austriaci, e la mattina del ventisei dovettero prender tristamente la via della ritirata, verso il Mincio.

Il capitano, benché ferito, fece il cammino a piedi coi suoi soldati, stanchi e silenziosi, e arrivato sul cader del giorno a Goito, sul Mincio, cercò subito del suo luogotenente, che era stato raccolto col braccio spezzato dalla nostra Ambulanza, e doveva esser giunto là prima di lui. Gli fu indicata una chiesa, dov'era stato installato affrettatamente un ospedale da campo. Egli v'andò. La chiesa era piena di feriti, adagiati su due file di letti e di materasse distese

sul pavimento; due medici e vari inservienti andavano e venivano, affannati; e s'udivan delle grida soffocate e dei gemiti.

Appena entrato, il capitano si fermò, e girò lo sguardo all'intorno, in cerca del suo ufficiale.

In quel punto si senti chiamare da una voce fioca, vicinissima: - Signor capitano!

Si voltò: era il tamburino

Era disteso sopra un letto a cavalletti, - coperto fino al petto da una rozza tenda da finestra, a quadretti rossi e bianchi, - con le braccia fuori; pallido e smagrito, ma sempre coi suoi occhi scintillanti, come due gemme nere.

- Sei qui, tu? - gli domandò il capitano, stupito ma brusco. - Bravo. Hai fatto il tuo dovere.

- Ho fatto il mio possibile, - rispose il tamburino.

- Sei stato ferito, - disse il capitano, cercando con gli occhi il suo ufficiale nei letti vicini.

- Che vuole! - disse il ragazzo, a cui dava coraggio a parlare la compiacenza altiera d'esser per la prima volta ferito, senza di che non avrebbe osato d'aprir bocca in faccia a quel capitano; - ho avuto un bel correre gobbo, m'han visto subito. Arrivavo venti minuti prima se non mi coglievano. Per fortuna che ho trovato subito

un capitano di Stato Maggiore da consegnargli il biglietto. Ma è stato un brutto discendere dopo quella carezza! Morivo dalla sete, temevo di non arrivare più, piangevo dalla rabbia a pensare che ad ogni minuto di ritardo se n'andava uno all'altro mondo, lassù. Basta, ho fatto quello che ho potuto. Son contento. Ma guardi lei, con licenza, signor capitano, che perde sangue.

Infatti, dalla palma mal fasciata del capitano colava giù per le dita qualche goccia di sangue.

- Vuol che le dia una stretta io alla fascia, signor capitano? Porga un momento.

Il capitano porse la mano sinistra, e allungò la destra per aiutare il ragazzo a sciogliere il nodo e a rifarlo; ma il ragazzo, sollevatosi appena dal cuscino, impallidì, e dovette riappoggiare la testa.

- Basta, basta, - disse il capitano, guardandolo, e ritirando la mano fasciata, che quegli volea ritenere: - bada ai fatti tuoi, invece di pensare agli altri, chè anche le cose leggere, a trascurarle, possono farsi gravi.

Il tamburino scosse il capo.

- Ma tu, - gli disse il capitano, guardandolo attentamente, - devi aver perso molto sangue, tu, per esser debole a quel modo.

- Perso molto sangue? - rispose il ragazzo, con un sorriso. - Altro che sangue. Guardi.

E tirò via d'un colpo la coperta.

Il capitano diè un passo indietro, inorridito.

Il ragazzo non aveva più che una gamba: la gamba sinistra gli era stata amputata al di sopra del ginocchio: il troncone era fasciato di panni insanguinati.

In quel momento passò un medico militare, piccolo e grasso, in maniche di camicia. - Ah! signor capitano, disse rapidamente, accennandogli il tamburino, - ecco un caso disgraziato; una gamba che si sarebbe salvata con

niente s'egli non l'avesse forzata in quella pazza maniera; un'inflammatione maledetta; bisognò tagliar li per li. Oh, ma... un bravo ragazzo, gliel'assicuro io; non ha dato una lacrima, non un grido! Ero superbo che fosse un ragazzo italiano, mentre l'operavo, in parola d'onore. Quello è di buona razza, perdio! -

E se n'andò di corsa.

Il capitano corrugò le grandi sopracciglia bianche, e guardò fisso il tamburino, ristendendogli addosso la coperta; poi, lentamente, quasi non avvedendosene, e fissandolo sempre, alzò la mano al capo e si levò il cheppi.

- Signor capitano! - esclamò il ragazzo meravigliato. - Cosa fa, signor capitano? Per me!

E allora quel rozzo soldato che non aveva mai detto una parola mite ad un suo inferiore, rispose con una voce indicibilmente affettuosa e dolce: - Io non sono che un capitano; tu sei un eroe.

Poi si gettò con le braccia aperte sul tamburino, e lo baciò tre volte sul cuore.”

Qui si fa comprendere come un bambino può essere difensore del suo Paese addirittura con grandissimo sacrificio! I bambini si sentono importanti e investiti quindi essi stessi di responsabilità verso il proprio paese e i valori di cui si fa portavoce. L'occasione è data anche per proporre una discussione sul tema della pace.

L'Insegnante: *“attraverso le occasioni fornite dai testi suggeriti si è potuto strutturare un lavoro<sup>211</sup> in più aree di insegnamento preparando più che proposte per materia dei veri percorsi tematici. Porre tutti i lavori su una dimensione di condivisione e riflessione ha fatto osservare meglio il comportamento degli alunni anche per capire, addirittura per supportare, le loro caratteristiche più caratteriali. Ad esempio se il bambino/ha rispetto di sé e degli altri, dell'unicità dei compagni, della loro cultura, religione, delle loro usanze, insomma il rispetto di tutti i componenti e non della classe.”*

**III.8 La parola agli insegnanti: “prima di essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale”<sup>212</sup>**

Nel corso della ricerca intervento e poi alla sua conclusione, sono stati condotti diversi colloqui con i docenti direttamente coinvolti, con i docenti a latere e con docenti che non hanno utilizzato alcun progetto. Ai nostri dichiarati fini si presenta di seguito un piccolo campione delle riflessioni degli insegnanti coinvolti nei progetti, a cui è quindi stato sottoposto il materiale e con cui si è collaborato fattivamente. Attraverso le loro valutazioni sono stati individuati alcuni argomenti chiave che costituiscono i dati forti della ricerca pilota in ordine al sub-obiettivo o obiettivo parziale dell'ipotesi di lavoro, che si chiede:

---

<sup>211</sup> Si dà atto anche che i lavori svolti sono stati proposti tra l'altro senza voto finale e/o valutazioni di alcun genere.

<sup>212</sup> Testualmente dalla relazione di accompagnamento al D.P.R. n. 585 del 13.6.1958.

-quanto è stato possibile un apprendimento cognitivo dei contenuti costituzionali e di natura morale a partire dal materiale fornito e dai percorsi dati?<sup>213</sup>

L'operatività della ricerca tratta sull'utilizzo di contenuti, metodi ed epistemologie delle diverse discipline per sviluppare competenze di carattere cognitivo, affettivo e sociale, avendo come orizzonte di riferimento una partecipazione sempre più attiva e consapevole alla vita pubblica.

Facendo quindi aderire gli obiettivi specifici propri della L. 92/19 in particolare espressi in ordine ai cc.dd. tre pilastri Costituzione, Sostenibilità, Cittadinanza digitale (quali obiettivi di massima), alle dinamiche didattiche, si possono enucleare alcuni argomenti principali a partire dalla valutazione degli insegnanti:

La domanda che gli insegnanti si sono potuti porre è dunque:

- lo schema di lavoro proposto è fruttuoso per la comprensione cognitiva di valori e norme?

In particolare riferendo sugli argomenti che seguono:

- partecipazione
- rispetto dell'altro e delle regole
- identità e il sé

questi i valori su cui gli insegnanti si sono direttamente espressi con l'occasione del materiale sottoposto; e soffermandosi anche sui concetti di:

- costituzione
- regole (norme)\*<sup>214</sup>

All'uopo si considerino, nelle tabelle che seguono, le riflessioni delle docenti/educatrici coinvolte, potendo anzitutto riferire circa gli **OBIETTIVI EDUCATIVI RAGGIUNTI NEL SENSO DELL'APPRENDIMENTO COGNITIVO**, le maestre si sono così espresse:

<u>Iniziali Delle</u> <u>Insegnanti/Educatrici</u>	<b>VALORI</b>		
		<b>partecipazione/ collaborazione</b>	<b>rispetto dell'altro e delle regole</b>

<sup>213</sup> Secondo il punto di vista degli insegnanti.

<sup>214</sup>In senso costituzionalmente/socialmente orientato.

<i>A.A.</i> Scuola dell'infanzia	X	X	X
<i>R.S.</i> Scuola dell'infanzia	X	X	X
<i>F.B.</i> Scuola dell'infanzia	X	X	X
<i>C.P. Educatrice</i>	X	-	-
<i>A.R.</i> Scuola elementare	X	X	X
<i>M.B.</i> Scuola elementare	-	X	X
<i>N.C.</i> Scuola elementare	X	X	-

Sui valori come si vede si può immediatamente notare come per la quasi totalità degli insegnanti coinvolti vi sia un ritorno dalla didattica alla cognizione sui medesimi. In altri termini per la maggioranza dei docenti l'ipotesi di lavoro conduce effettivamente a discorrere e a comprendere (soffermandosi lo si ricorda sulla dimensione cognitiva), alcuni tra i valori assunti quali principali per il nostro sistema di vita associata<sup>215</sup>.

Dai colloqui possiamo anche fare emergere un dato circa contenuti propriamente giuridici per comprendere se questi vengono trattati e quindi se si fanno riflessioni su di essi tra le file dei banchi di scuola.

Questi i quesiti di partenza:

- ci si pone il problema delle regole di comportamento comuni a tutti: alunni, docenti, bidelli, dirigente scolastico, ecc.?
- SI
- NO
- non si riflette sulle regole, si danno per accettate e si rispettano
- si svolgono attività di lettura e discussione sulla Costituzione italiana (diritti e doveri dei cittadini)?
- SI
- NO

---

<sup>215</sup> Qui un discorso approfondito sarebbe da farsi sull'argomento della "cultura egemone" e sui sottostanti meccanismi di diniego delle "sottoculture". Chiaramente tutta la ricerca fa riferimento a quanto il nostro impianto normativo dà per assodato, ossia ci si riferisce a ciò che il sistema normativo in cui si opera trasmette come "regola sociale".

- non si legge e tratta la Costituzione: è troppo difficile

<u>Iniziali Delle</u> <u>Insegnanti/Educatrici</u>	<b>CONTENUTI</b> <b>NORMATIVI/COSTITUZIONALI</b>	
	<b>Costituzione</b>	<b>regole di comportamento</b>
<i>A.A.</i> Scuola dell'infanzia	Si	Si
<i>R.S.</i> Scuola dell'infanzia	Si	-
<i>F.B.</i> Scuola dell'infanzia	Si	-
<i>C.P. Educatrice</i>	No	No
<i>A.R.</i> Scuola elementare	Si	Si
<i>M.B.</i> Scuola elementare	Si	Si
<i>N.C.</i> Scuola elementare	non si legge e tratta la Costituzione: è troppo difficile	Si

Ulteriormente le risultanze date dalle riflessioni degli insegnanti fanno emergere la MISURA, per così dire, IN CUI TALUNI ARGOMENTI VENGONO TRATTATI A SCUOLA, ammettendo che tali argomenti sono di fatto tra i principali che la legge 92/19 si propone di trasmettere, è interessante notare quanto:

- sostenibilità/rispetto dell'ambiente;
- uso dei social/cyberbullismo (come comunichiamo?)
- disabilità/differenze di genere/identità/autodeterminazione

forniscano delle reali opportunità di dialogo, in ordine generale e poi approfondendo quanto queste stesse tematiche abbiano avuto occasione di essere dibattute tramite i progetti.

Il tenore della conversazione con i docenti: *quanto si discute in classe di questi argomenti?*

-ambiente/inquinamento/sostenibilità

tanto

poco

per nulla

-tecnologie/ uso dei social/ fake news

tanto

poco

per nulla

-bullismo/cyberbullismo

tanto

poco

per nulla

-disabilità/differenze di genere/identità/ autodeterminazione

tanto

poco

per nulla

<u>Iniziali Delle Insegnanti/Educatrici</u>	<b>CONTENUTI DI CUI ALLA L.92/19</b>		
	<b>sostenibilità/rispetto dell'ambiente</b>	<b>uso dei social/ come comuniciamo?</b>	<b>disabilità/differenze di genere/identità/autod eterminazione</b>
<i>A.A.</i> Scuola dell'infanzia	poco	poco	poco
<i>R.S.</i> Scuola dell'infanzia	poco	poco	poco
<i>F.B.</i> Scuola dell'infanzia	poco	poco	tanto
<i>C.P. Educatrice</i>	poco	poco	poco

<i>A.R.</i> Scuola elementare	poco	tanto	tanto
<i>M.B.</i> Scuola elementare	poco	poco	tanto
<i>N.C.</i> Scuola elementare	poco	poco	tanto

La conclusione che ha seguito la strada percorsa da queste ultime riflessioni è stata impostata come segue:

**Con il progetto le occasioni di discussione sono, a suo parere:**

- rimaste invariate
- aumentate
- diminuite

sentite le insegnanti su questo punto è emerso nella totalità dei casi che i progetti hanno aumentato le occasioni di confronto in classe su questi argomenti.



## CONCLUSIONI

La ricerca condotta come si è visto, dapprima sul piano della teoria fino alle derive pratiche che si sono date, mirava a saggiare le prospettive future sulla bontà metodologica che ci viene suggerita dalle nuove impostazioni della LEGGE 92/2019 sull' INSEGNAMENTO dell'EDUCAZIONE CIVICA.

L'ipotesi di lavoro si può dire sia stata buona guida circa i risultati attesi e le valutazioni degli insegnanti così partecipate e positive che rimandano di fatto alla concreta possibilità di operare nella direzione della formazione del tipo trasversale agognata, tramite l'apprendimento sui quattro assi che si mostra effettivamente del tutto praticabile.

Per snocciolare meglio le questioni che hanno interessato il lavoro svolto possiamo poi individuare i punti di forza della ricerca intervento condotta, come segue:

- A. la condivisione di saperi tra ricercatore e docenti innesta in entrambe le parti nuove prospettive per l'azione su una materia che accomuna o dovrebbe accomunare tutti gli associati in una comunità;
- B. la forza del gruppo dei pari e la continua rigenerazione delle fasi e degli obiettivi, potremmo parlare di dinamicità “dal basso” della ricerca;
- C. la realtà nel senso lessicale della sua accezione: essere vicini e dunque operare da e con gli interessati reali in contesti di vita vera in cui deve operare la svolta della L.92/19, ossia tra i banchi di scuola.

Peculiarità della ricerca del tipo “intervento” è appunto la dimensione collettiva di condivisione e certamente la possibilità di condurre un lavoro il più possibile duttile e adattabile ai contesti che via via si vengono a formare. La ricerca intervento è di per se stessa una metodologia che si indirizza ai problemi di “vita reale”. Nelle sue varie fasi la ricerca diviene una tipologia di indagine in cui i partecipanti e i ricercatori generano con la collaborazione così stretta, nuova conoscenza e dunque tale tipologia di tecnica costituisce un'opportunità di arricchimento dato proprio il processo con cui si dispiega. Di fatto poi la scelta dei contesti dell'infanzia e dell'adolescenza quali luoghi privilegiati per il discorso educativo, osservate come vere palestre per l'esercizio dei valori e per la formazione

individuale, forniscono una reale possibilità per l'indagine sui significati sociali, che conducono all'azione e viceversa le riflessioni sulle azioni proposte ai più piccoli conducono alla costruzione di nuovi significati sociali. Il bambino costituisce lo "spazio" ideale in cui muovere le ipotesi di ricerca poiché di fatto è senza orizzonti.

Infine si dica sui punti di debolezza:

- A. esigua numerosità, in ordine sia ai progetti didattici che si sono potuti sottoporre, sia in ordine al numero di scuole e dunque di docenti coinvolti;
- B. scarsa partecipazione dei vertici ossia dei Dirigenti scolastici;
- C. difficoltà a separare lo sguardo del ricercatore-studioso dall'operatività pratica e dalla messa in campo del lavoro.

Sui primi due punti deboli possiamo dire che essi ci dimostrano che manca ancora la sensibilità, o la consapevolezza in argomento e che forse sarebbero da predisporre vere e proprie direttive fattuali, come linee guida, che prescrivano di avvalersi di determinate figure professionali e che postulino il canale intanto della formazione al personale coinvolto in senso potremmo dire non facoltativo, oltre alla messa in campo della competenza di settore dei professionisti del diritto e della sociologia pure in senso di formulazione di programmi pilota utili agli scopi.

Il punto C in realtà si potrebbe assumere come tipico della metodologia della ricerca intervento poiché, come è noto, il ricercatore non funge da scienziato distaccato rispetto agli andamenti: essendo egli continuo attivatore, separa difficilmente il suo sguardo da quello dei soggetti coinvolti.

Ad ogni modo lo schema di lavoro come composto e messo in pratica da questa ricerca pare fruttuoso e certamente potrà essere di ispirazione per approfondimenti futuri. Le conclusioni didattiche e più in generale quelle assunte come "scientifiche" attraverso le possibilità che albergano nei più piccoli hanno di fatto l'infinito come comune denominatore. Ciò permette quindi altrettante infinite domande e probabilmente risposte che varrà la pena indagare.

Varrà sempre la pena spendersi per parlare

di scuola,

di bambini

di persone,

di futuro e di umanità...A tutti gli insegnanti che hanno collaborato e soprattutto a tutti i bambini e  
ai ragazzi: grazie.

## BIBLIOGRAFIA

ACI, *La scuola del popolo italiano deve essere cristiana*, Archivio storico Istituto L. Sturzo, Fondo V. Veronese, Serie Aci, 1946, in «Libertà», 26 ottobre 1945

ALIGHIERI D., *Divina Commedia*, Milano, ed. La Biblioteca, 2005

AMBROSOLI L., *La scuola dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982

BALDUZZI R., CAVINO M., GROSSO E., LUTHER J. (a cura di), *I doveri costituzionali: la prospettiva del giudice delle leggi*, Torino, Giappichelli, 2007

BARONE G., VECCHIO G., *Il diritto all'istruzione come diritto sociale. Oltre il paradigma economicistico*, Napoli, Ed. Scientifiche italiane, 2012

BECCARIA C., *Dei delitti e delle pene*, Milano, La Feltrinelli, 2008

BERGONZINI C., *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, 3a edizione, Milano, Franco Angeli editore, 2023

BOBBIO N., *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1992

BOBBIO N., *Il futuro della democrazia*, Torino, Einaudi, 1995

CALAMANDREI P., *Cenni introduttivi sulla Costituente in Commentario sistematico alla costituzione italiana*, (Firenze, Barbera ed., 1950, LXXXIX ss), Estr. da: *Commentario sistematico alla Costituzione italiana*, v. 1, Firenze, Alma-Unifi, 1949-1950

CALAMANDREI P., *La Costituzione e le leggi per attuarla*, in *Dieci anni dopo. 1945-1955*, Bari, Laterza, 1955

CAVADI A., *L'essenziale è il contesto educativo-democratico*, in *Strappare una generazione alla mafia*, Trapani, Ed. Di Girolamo, 2005

CHIOSSO G., *In cammino oltre la competenza*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 2018

COLLODI C., *riad., Le Avventure Di Pinocchio, Pinocchio Blocchi"*, Torino, il Capitello, 2014-2015

- COLOMBO M., SENATORE M., CASTELLINI F., *Sviluppi della ricerca azione: dall'action research lewiniana alla ricerca azione partecipata (PAR)*, in F.P. COLUCCI, M. COLOMBO, L. MONTALI (a cura di), *La ricerca-azione: prospettive e ambiti*, Bologna, Il Mulino, 2008
- COLUCCI F.P., COLOMBO M., MONTALI L. (a cura di), *La ricerca-intervento Prospettive, ambiti e applicazioni*, Bologna, Il Mulino, 2009
- COTTINO A. (a cura di), *Lineamenti di sociologia del diritto*, Bologna, ed. Zanichelli, 2016
- DAMILANO A. (a cura di), *Atti e documenti della Democrazia cristiana 1943-1967*, Roma, Ed. Cinque Lune, 1968
- DE AMICIS E., *Cuore, Libro per ragazzi*, Milano, Fratelli Treves Editori, 1934
- DE MAURO T., in *Introduzione alla Costituzione*, Torino, UTET, 2000
- DE SIERVO U., *Il Contributo di Aldo Moro alla formazione della Costituzione Repubblicana*, in *Il Politico*, <https://www.jstor.org/> Vol. 44, No. 2, Giugno 1979
- DE WITT H., *Internazionalizzazione dell'istruzione superiore*, European Parliament, Bruxelles, 2015
- DEMETRIO D., *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di lotte all'analfabetismo in Italia*, Rimini, Guaraldi, 1977
- DOGLIANI M., *La rappresentanza politica come rappresentanza del "valore" di uno stato concreto*, in *Democrazia e diritto*, n. 2, 2014
- FACCHI A., *Diritti*, in E. SANTORO (a cura di), *Diritto come questione sociale*, Torino, Giappichelli, 2010
- GONNELLA G., *La DC per la nuova Costituzione*, in A. DAMILANO (a cura di), *Atti e documenti della Democrazia Cristiana. 1943-1967*, Pier Luigi Ballini, Roma, Ventunesimo Secolo, 1968
- KAFKA F. in *Davanti alla legge*, "Vor dem Gesetz" parabola contenuta nel romanzo A. RAJA (a cura di) *Il Processo*, Milano, Feltrinelli, 2014
- LIPMAN M., *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia*, in *Inquiry*, trad. ita. di A. Cosentino, in *Comunicazione Filosofica*, XV, n. 1/1995

- LOMBARDI G., *Obbligo scolastico e inderogabilità dei doveri costituzionali*, in *Giurisprudenza italiana*, CXIX, 1967
- MACCARINI A.M., *On Character Education: self-formation and forms of life morphogenic society*, in *Italian Journal of Sociology of Education*, 2016
- MARTINI A., *Un Monito dall'America: le scuole di cui abbiamo bisogno*, recensione a E. D. HIRSCH, *The Schools We Need and Why We don't Have Them*, New York, Knopf Doubleday Publishing Group, 1996
- MCLAUGHLIN T.H., *Citizenship, Diversity, and Education: a philosophical perspective*, in *Journal of Moral Education*, n. 21(3), 2006
- MINELLO R., *Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico Educational Effectiveness Research and Educational Policies. Evolution of the theoretical framework*, in *Rivista Formazione & Insegnamento*, X-2-2012, Università Ca' Foscari, Venezia, Venezia, 2012
- MINGARDO L., *L'Educazione civica e Diritto. Una ricognizione di normativa e percorsi per la didattica giuridica nelle scuole superiori*, in *Rivista elettronica di diritto pubblico di diritto di economia e di scienza dell'amministrazione*, a cura del Centro di ricerca sulle Amministrazioni pubbliche Vittorio Bachelet, <https://www.amministrazioneincammino.luiss.it/>, 2020
- MITTICA M.P., *Diritto e COSTRUZIONE NARRATIVA. La connessione tra diritto e letteratura: spunti per una riflessione*, in *Tigor: rivista di scienze della comunicazione*, n.1 (gennaio-giugno), 2010
- MITTICA M.P., in *Temi di diritto, Letteratura e Altre Arti*, Atti del secondo convegno nazionale di Bologna 3-4, Bologna, Ledizioni, 2010
- MITTICA M.P., *Diritto e letteratura. Disciplina, metodologia o movimento?*, ed. Accademia della Crusca, Firenze, IRIS, 2014
- MITTICA M.P., *Cosa Accade di là dall'oceano? Diritto e Letteratura in Europa*, in *Anamorphosis – Revista Internacional de Direito y Literatura* v. 1, n. 1, janeiro-junho, 2015
- MITTICA M.P., *Il pensiero che sente. Pratiche di Law and Humanities*, Torino, Ed. Giappichelli, 2022
- OBINU F., *Scuola Tra Costituente E Piano Decennale (1945-1957)*, Bollettino Di Studi Sardi, Cagliari, in *Archivi / V. 6*, 2013

PITINO K., *L'ora alternativa alla religione cattolica non può essere imposta e neanche essere lasciata a casaccio*, Diritto Scolastico.it., 2017

PIZZOLATO F., *Finalismo dello Stato e sistema dei diritti nella Costituzione italiana*, Milano, ed. Vita e Pensiero, Milano, 1999

POGGI A.M., *Per un Diverso Stato Sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, il Bologna, Mulino, 2019

RAGAZZINI D., *Storia della scuola italiana*, Firenze, Mondadori Education, 1990

RICCI A.G., *Il compromesso costituente. 2 giugno 1946-18 aprile 1848: le radici del consociativismo*, Foggia, Bastogi Editrice Italiana, 1999

ROMANO S., *Discorso Le prime Carte Costituzionali*, Estrazione Annuario Università di Modena a.s. 1906-1907, inaugurazione anno. Dall'Annuario Della Regia Università Di Modena, Rivalba, Bergoglio Libri d'Epoca, EUM edizioni Università di Macerata, 2012

ROUSSEAU J.J., *“Emilio o dell'educazione”*, Trastevere, Armando Editore, 1994

RYCHEN D.S. – HERSH SALGANIK L. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, FrancoAngeli, 2006

SEN A., *Lo Sviluppo è Libertà*, Milano, Mondadori, 2000

ZAGREBELSKY G., *Imparare democrazia*, Torino, Einaudi, 2007

## SITOGRAFIA

<http://daccess-ods.un.org/access.nsf>

<http://nascitacostituzione.it>

<http://nascitacostituzione.it>

<http://unipdcentrodirittiumani.it>

<http://www.amicideipopoli.org>

<http://www.jelsi.com/news/2010/11/diritti.pdf>

<https://data.europa.eu/doi/10.2797/33979>

<https://doi.org/10.13125/bss-4813>.

<https://images.agi.it/>

<https://op.europa.eu>

<https://rivista.pfse-auxilium.org/it>

<https://www.censis.it/formazione/il-capitoloABprocessi-formativi-rapporto-censis-sulla-situazione-sociale>

<https://www.direfareinsegnare.education/grandi-insegnanti/il-valore-dell-educazione-civica-e-la-storia-dell-insegnamento-intervista-con-luciano-corradini/16> GIUGNO 2021

<https://www.edscuola.eu/wordpress>

[https://www.filologiasarda.eu/files/documenti/pubblicazioni\\_pdf/bss6/04\\_Obinu.pdf](https://www.filologiasarda.eu/files/documenti/pubblicazioni_pdf/bss6/04_Obinu.pdf), Il problema della <https://www.nascitacostituzione.it/05appendici/03principi/01>

<https://www.unicef.it>

[www.jelsi.com](http://www.jelsi.com)

## RIFERIMENTI NORMATIVI

Circolare 119 del Ministero della Pubblica Istruzione del 29 aprile '99

Circolare Ministeriale 122/1992

Circolare Ministeriale 138/1993

Circolare Ministeriale 205/1990

Circolare Ministeriale 73/2.3.94

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia, (Convention on the Rights of the Child - CRC),

Decreto Lgs n. 1599 del 17 dicembre 1947



Decreto Lgs. 13/13

Decreto Lgs. 81/08

Decreto Ministeriale 139/2007

Decreto Ministeriale 254/2012

Decreto Ministeriale 35 del giugno 2020 e la Delibera provinciale 1233 dell'agosto 2020

Decreto ministeriale 382 del 29 settembre 1998

Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139

Decreto Ministeriale del 4 settembre 2019, n. 774

Decreto Ministeriale n.47/15

Decreto P.R. 24 luglio 1977, n. 616

Decreto P.R. del 13 giugno 1958 n. 585

Legge 169 del 30 ottobre 2008

Legge 27 maggio 1991 n. 176

Legge 30 marzo 1971, n. 118

Legge 53/2003

Legge del 20 agosto 2019, n. 92

Legge di bilancio 2021

Legge n. 517/1977 e la legge-quadro n. 104/1992, num. Del 13 giugno 2017, Linee guida MIUR emanate con D.M. n. 35 il 22 giugno 2020

Programmi per la Scuola Media D.M. del 9 febbraio 1979



## RINGRAZIAMENTI

Sotto *la Stella* in Piazza Grande...

...per le vie del mio Paese mi aggiro in affanno inseguendo me stessa talora e talora abbandonata su di una panchina ferma a respirare, respiro e basta guardando quel filo d'erba che ieri non c'era ed oggi c'è e cresce.

Ad ogni modo contemplo il mio "perchè" e di fatto eccomi a superare qualsiasi "come" per gli incontri, gli incroci e perché no anche per gli scontri, negli intrecci delle strade della mia vita...

In mezzo alle mie strade con la fortuna di incrociare i discorsi di quanti mi hanno insegnato ispirandomi, chi da anni chi da un pezzo soltanto...La prof.ssa Anna Rosa Favretto per questa strada in particolare ed Elisabetta Grande, la mia Prof.ssa come amo dire, che mi ha dato più di una convinzione sui "perché" che superano i "come" costantemente presente e non mancando neppure in questa occasione. Ed è discorrendo con loro che il mio campanile scocca l'ora del risveglio. Grazie.

Se girovagando di qua e di là in debito di ossigeno, attraversassi un angolo maledetto e mi disintegrassi in un boato all'improvviso, mai sarei dispersa tra le mani di coloro che dietro ogni angolo cercherebbero di rimettere insieme i miei pezzi: Mamma, Papà, Mone e Mino. L'ostinato amore dei miei giorni. A quell'angolo si disperderebbe insieme a me nel frastuono, il mio Compagno di vita Armando, diletto dell'anima mia, cercando di attutire il colpo alle mie membra e di nuovo, come sempre, saremmo indistinguibili: acqua di fiume che abbraccia il mare e da esso viene abbracciata. E rabberciando Ti sarei rimessa in piedi anch'io non conoscendomi la separazione dei nostri confini...

"ostinato amore che non ti dai per vinto mai, credi ancora perchè sai di quella bomba sei più forte tu..." vi ringrazio poiché pure in granelli piccolissimi non mi disperderei in nessun vento essendo dalle Vostre mani custodita e pure nel ciclone non sono mai sola...capaci di allungare la nostra tavola con questo o quel piatto in più, per quanti, meritando il nostro tempo, costruiscono nuovi giorni nell'amore, poiché si chiamano anche loro famiglia: Mini e Peppe. Con loro vince la capacità di distinguersi da chi li vorrebbe come ha cercato di plasmare, distinti da quanti cercano di spegnere il loro spirito con il loro carattere o data l'ingiustizia di un dolore delle esperienze. Parte di quel lungo tavolo ove mi siedo, li per amare, per soffrire, per sperare insieme...

Seduta a contemplare il filo d'erba penso alla pace dopo i giorni da guerriero che ho imparato dal piccolo Nanni. Quale posto migliore per pensare a Te, se non qui seduta a guardare un filo d'erba che cresce, non si arrende, fiorisce? E mi avrai dato un'altra spinta per rialzarmi verso un giorno nuovo, senza paura di lottare, come hai fatto Tu...

Ora il campanile suona lentamente le sei...come si dice e penso all'ora del caffè. Nella via subito dappresso alla mia casa vi si trova il suo distacco per così dire, un'appendice, piena anch'essa di voci, musica e colori. Abbaia un cane che è come il mio. V'è tanto che mi somiglia in verità dentro questa casa. Se mi piacesse il caffè saprei dove bussare...ed è il luogo ove in effetti busso e trovo aperto per tutto il resto delle cose, perché vi abita la mia famiglia...Zia Nenè, Zio Tuturo che ne fanno di caffè, ma soprattutto fanno tenere la loro porta aperta per me. E' sapendo dove si trova la Vostra casa che ritrovo la strada per la mia...grazie perchè l'ora del caffè da Zia Nenè diviene l'ora del "Cu'mme", è l'ora della vita in cui sedersi o stare in piedi, in cui essere se stesse, insieme...

Contemplando, mi chiedo: che giri fanno le vite? Per tutte le mie strade Ti avrei sottobraccio e continueremo nei giorni più o meno difficili e su alcuni cammini, a sentirci le sole sveglie in tutto l'universo. “A gridare un po' di rabbia sopra un tetto. Che nessuno si sente così. Che nessuno li guarda più i film. I fiori nella tua camera. La mia maglia metallica. Siamo un libro sul pavimento in una casa vuota che sembra la nostra. Persi tra le persone, quante parole senza mai una risposta...” Sotto al palco ad un concerto o su questa panchina abbandonata, nel nostro paese di due anime, in spiaggia, a cercar casa per noi o per chissà chi, a raccontarci e a farci compagnia, a pensare al futuro così: io al tuo, tu al mio.

Grazie Kiki perchè con te programmo sempre il mio prossimo viaggio...” Destinazione mare!”

Il filo d'erba cresce e dirimpetto, stanno sparsi di qua e di là frammenti di tempo ritagliati, attimi frastagliati a volte troppo piccoli per due come noi. Sotto al mio campanile resta accesa un'altra luce che veglia nella notte il tempo degli abbracci per la nostra primavera tanto attesa, il tuo dono, che è anche un po' mio, Elias... e così diventiamo qualcosa di nuovo e di diverso da noi, il piccolo paese delle madri. Una di fronte all'altra. Anche in questo viaggio non ci smentiamo, con le stesse paure così diverse come siamo. Tra di noi con il coraggio di essere fragili. Ci mostriamo le crepe e laddove gli altri possono allargare il dolore, noi con i nostri incantesimi fatati di streghe, invece curiamo.

Abbiamo il coraggio di farci trovare in affanno, in disordine, in posizione di fuorigioco che chi la capisce è brava...anche lontane dalla vita e sedute al suo fianco. Siamo in debito di ossigeno che quello che ci resta tanto lo condividiamo, in debito di amicizie, lontane dai porti sicuri, Tu sperduta a te stessa ed io a me, ma mai a noi stesse reciprocamente...grazie per il filo d'erba che mi hai regalato dirimpetto Cicci, perchè non “è cretino cercare di fermare le lacrime ridendo”.

E' seguendo le mie strade e attraversando i miei incroci che non ti ho mai persa e mi hai arricchita con i tuoi orizzonti...anche le strade sconosciute le abbiamo percorse sentendoci famiglia perchè eravamo insieme. Sei rimasta la stessa facendomi sentire al sicuro sulla risposta che mi aspettavo mi dessi su questa o quella direzione da prendere...e ora sei diventata diversa, ma sempre ciò che ho sempre saputo: nulla di meglio di “zia Super” potevo chiedere anche per questa parte di cammino! Non ho paura delle strade di nessuna città, sconosciuta, misera o Eterna che sia, perchè ho Te al mio fianco...”Dadi” come Ti dico io, la migliore tra le amiche!

Quando uno sta seduto spesso canticchia tra sé. Ognuno di Voi è per me una canzone o parte di essa o parte di tutte. “...avrai carezze per parlare con i cani e sarà sempre di Domenica domani”...sono altre note che mi suggeriscono il grazie che devo a mia Zia Mimma, presente in tutti i domani senza perderne mai il conto...

...e poi la pace di questa panchina, insieme a queste ultime note, riempiono gli occhi di un certo tipo di amore fatto di tenerezza, fiducia e attese mai disattese, di ritorni a casa pieni di aspettative e di pazienza, di carezze e di attimi di dimenticanza di cui mi dicono essere fatta la felicità...Vi ringrazio dolci custodi del significato puro di “Amore” Gilda, Leo, Logan, Eva e Akim è vero “l'affetto per un animale dona grande forza all'uomo” e Voi con me non mancate mai a questa antica missione...

Penso che ho pensato abbastanza e mi rialzo, seppur stanca sono di nuovo come sempre piena di motivi...anche grazie ai protagonisti degli scontri, anzi a dispetto di quanti non si possono citare per dire grazie... seduta sulla mia panchina a riprendere fiato...

Dedicato è allora ancora una volta ogni mio passo a intraprendere un cammino in più per quello che si è interrotto troppo presto e indebitamente e per costruirne un altro, in mezzo a “questi miei biglietti sparsi” che diventi un volo altissimo, tutto nuovo e benedetto, laddove i citati cammini sui miei passi appunto, si sovrappongono e confondono: per l’indelebile memoria di quella Veronica: il seme, a mia figlia: Veronica Iris... mio incantato, incantevole, invincibile fiore...

VINCIAMO NOI...

Vostra

Manù