

Giuseppe Bagni

Per una scuola veramente civica

(doi: 10.12828/100680)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it/>

Per una scuola veramente civica

di **Giuseppe Bagni**

Title: Towards a Truly Civic School

ABSTRACT: *The recent law n. 92-2018 reforming civic education in Italian schools draws criticism for many reasons. Once more, an effective educational need is responded to through an expedient. Indeed, a subject of study named «educazione» has been set up which is proclaimed as transversal but is in fact bound to become a new micro-discipline thereby exacerbating the current curricular fragmentation. Teaching has to be pluri-disciplinary, as all the disciplines are called to define their specific contribution to a general school plan of citizenship education. Such a plan should valorize also the learning through experience, a crucial dimension which has been neglected by the law.*

KEYWORDS: *Civic education, School curricula, School innovation*

1. La legge n. 92 e l'educazione civica

Come si fa a non essere d'accordo sul fatto che la scuola debba farsi carico dell'educazione civica? Non si può, perché non c'è dubbio che la sua finalità principale è formare cittadini attivi e responsabili, istruiti sulla gestione e sul modo di operare dello Stato.

Ci si può dichiarare contrari a una legge che voglia ribadirne il significato e la necessità? Impossibile di fronte alla crisi profonda della capacità di interazione e convivenza con le tante diversità con cui siamo oggi a contatto. Dobbiamo imparare a gestirle con la consapevolezza che la nostra vulnerabilità e la conta-

Giuseppe Bagni, *Presidente nazionale CIDI*,
presidente.cid@gmail.com

minazione a cui siamo obbligatoriamente esposti non sono un limite bensì la principale risorsa di cambiamento e innovazione che abbiamo. Per farlo non si può che ripartire dall'istruzione. Dalla scuola, dove ogni alunno deve sentirsi soggetto ma anche 'soggetto all'altro' in una condizione che gli permetterà di scoprire e sviluppare le proprie personali risorse in un contesto di confronto, rispetto e stimolo.

Si può criticare questa legge nel merito della sua scrittura e dell'idea di scuola sottesa?

Sì, addirittura si deve.

Perché la legge disegna un insegnamento dell'educazione civica che, nonostante la confusionaria richiesta di trasversalità, la pone come una semplice disciplina di studio a cui va trovato spazio accanto alle altre da svolgere sostanzialmente in modo trasmissivo e con voto. Una visione conservativa della struttura scolastica ordinaria che riporta le complesse problematiche dell'educare al vivere «secondo Costituzione» entro le pareti anguste dell'«ora di...».

È grave che nella legge manchi qualunque richiamo ad una didattica esperienziale, attraverso la quale gli studenti non solo apprendano le nozioni fondamentali su cui si struttura il vivere sociale e la partecipazione attiva, ma li metta alla prova chiedendo loro di trasformarle in un agire conseguente, nella scuola e fuori di essa.

2. Il problema della trasversalità

Definendo l'educazione civica «insegnamento trasversale» non si fa altro che testimoniare il peso che ha avuto il senso comune nella stesura della legge, considerato anche che si è preferito il termine «materia» al posto di «disciplina». La trasversalità offre una patina di modernità come fosse la panacea per tutti i mali della scuola, mentre è solo capace di rinfrescarne la facciata lasciando tutto il resto inalterato.

Gli ultimi decenni della scuola sono costellati dalla introduzione di insegnamenti in diversa misura trasversali, sotto la spinta legittima di favorire l'integrazione di campi disciplinari che oggi troviamo sovrapposti e spesso addirittura fusi in nuove discipline. Sono gli anni in cui l'ottica ecologica ha spinto ad esempio all'introduzione in ambito scientifico di discipline nuove per la scuola

quali le Scienze della terra, le Scienze della natura e Scienze della materia, tutte con l'intento di essere trasversali rispetto agli insegnamenti consolidati della scuola e garantire la loro integrazione. Il risultato è stato che per dare coerenza al proprio curriculum ciascuna si è alla fine strutturata come una disciplina a se stante accanto alle altre, finendo per aumentare quella frammentazione che volevano combattere. Lo stesso destino hanno avuto le Scienze integrate dei tecnici e dei professionali che si sono divise in Scienze integrate (Chimica), Scienze integrate (Fisica), Scienze integrate (Scienze-della-terra-e-biologia), ciascuna con un pacchetto settimanale di due ore. Il risultato paradossale è stato che se le avessero chiamate 'Scienze disintegrate' sarebbe stato molto più coerente.

In questa confusione terminologica si perde il senso della scuola, che deve certamente sviluppare negli studenti capacità e atteggiamenti complessivi coerenti, ma che possono scaturire solo dall'attraversamento e integrazione delle conoscenze acquisite nei diversi campi disciplinari.

Le conoscenze trasversali non nascono trasversali: ogni conoscenza è tale in un preciso contesto, quello che conta non è la trasversalità ma la *trasferibilità* di esse da parte degli studenti nei diversi contesti. Non è una differenza da poco: non ci sono nuove materie da aggiungere a una scuola che si dà per scontato sia cristallizzata, bensì la necessità di insegnarle in modo radicalmente nuovo, che renda capaci gli allievi di mobilitare le conoscenze acquisite in ogni specifico campo e renderle attive nei loro comportamenti. Quelle che dobbiamo sviluppare sono conoscenze critiche agite. Va ribadito che l'educazione civica non è un campo di conoscenza come gli altri ma il risultato della conoscenza in ogni campo: non uno dei punti da cui passa la curva di crescita degli alunni, ma la derivata dell'intera curva.

Peraltro, anche l'introduzione continua di 'educazioni' è un segno di una crisi del senso della scuola. Ad ogni nuova emergenza sociale, che sia stata il crescere degli incidenti stradali, o la scoperta dell'esistenza di baby gang, il consumo di droghe, il dilagare della violenza di genere, oppure la devastazione ambientale, ci si è illusi di rispondere con l'introduzione nell'orario della scuola di un'ora della corrispondente 'educazione', di volta in volta stradale, alla legalità, al benessere, sentimentale, ambientale e così via. Anni fa, un giovane che sull'autobus non cedeva il posto a una signora anziana poteva sentirsi apostrofare con un «Ma a scuola non te l'hanno insegnata l'educazione?». Quella domanda, che probabilmente tutti abbiamo sentito almeno una volta nella

vita, dava il segno di un pensiero semplice: una mente istruita è una mente educata. Ci si aspettava cioè, che ogni ora di scuola, ogni insegnamento svolto in qualunque campo del sapere educasse attraverso il contributo che dava per formare una 'testa ben fatta'. Perché è chiaro che una testa ben fatta è una testa educata. A nessuno sarebbe venuto in mente che per far cedere il posto sull'autobus a chi ne ha più bisogno fosse necessario introdurre a scuola ore di 'educazione alla gentilezza'. Perché sarebbe stato come dichiarare il fallimento delle altre ore di scuola.

Oggi quella domanda mi sembra che si ascolti sempre meno frequentemente, ed è un brutto segno perché corrisponde alla perdita della speranza che l'educazione, intesa come agire consapevole e rispettoso degli altri, sia il risultato che la scuola sa ancora garantire.

Tuttavia la risposta non è continuare sulla strada dell'introduzione di nuove 'educazioni', ma cominciare (ri-cominciare) a pensare ad un altro modo di fare scuola senza prendere scorciatoie consolatorie.

3. Un nuovo modo di fare scuola

Già Gramsci aveva sottolineato che se abbiamo in mente un'istruzione che sia tale senza essere al tempo stesso educazione significa che pensiamo ad un alunno passivo, equivalente a un «meccanico recipiente», per usare la sua stessa espressione, da colmare di nozioni astratte. Le verità, egli sostiene, si costruiscono a partire dallo studio di ciò che è certo, oggettivo, fattuale, altrimenti è indottrinamento. Essere buoni cittadini è il risultato della conoscenza dei doveri e dei diritti della persona, non quello del rispetto di un decalogo di comportamenti mandati a memoria.

E ancora, citando Gramsci dai suoi *Quaderni dal carcere*: «Se [...] il nesso istruzione-educazione viene sciolto per risolvere la questione dell'insegnamento secondo schemi cartacei in cui l'educatività è esaltata [...] si avrà una scuola retorica, senza serietà, perché mancherà la corposità materiale del certo, e il vero sarà vero di parole, appunto retorica».

Il rischio di farne pura retorica è forte, e si vince solo se l'educazione civica non viene trattata dalla scuola come una materia al pari delle altre, in quanto se, da un lato, prevede sicuramente conoscenze specifiche che chiedono di essere

insegnate, richiede soprattutto di sviluppare negli studenti la capacità di vedere la realtà integrando i molteplici punti di vista offerti dalla scuola.

L'educazione civica non può che avere una natura pluridisciplinare perché le tematiche che vi afferiscono non sono sovrastrutturali alle discipline, ma vi affondano le radici, richiedendo di conseguenza il possesso delle specifiche conoscenze epistemologiche.

Temi ad esempio come lo sviluppo sostenibile o la cittadinanza digitale non si affrontano senza alte competenze specifiche e finiranno banalizzati se affidati a chi tali conoscenze non possiede.

Questo significa che occorre fare responsabile del curricolo di educazione civica il Consiglio di classe nella sua interezza, ben al di là del generico richiamo che compare nella legge che anzi, sottolineando la necessità di individuare nei consigli un docente coordinatore responsabile della materia e della proposta di voto, apre la strada al solito gioco dello scaricabarile della responsabilità collettiva su un singolo membro.

Ci sono esperienze scolastiche importanti che dimostrano che si può agire con l'autonomia scolastica per percorrere una strada diversa e molto più convincente.

Per esempio il percorso intrapreso al Liceo Martinelli di Udine, che ha deliberato di non ricavare 33 ore per l'educazione civica ritagliando l'orario delle altre discipline, ma quantificando le ore svolte sui temi ad essa relativi all'interno di tutte le discipline del proprio curricolo. Saranno i Consigli di classe ad averne piena responsabilità. Il progetto si fonda sulla riflessione da sviluppare all'interno di tutte le discipline allo scopo di individuare le unità didattiche che, oltre alla valenza per la propria disciplina coprono tematiche e sviluppano atteggiamenti negli studenti che sono obiettivo anche della disciplina di educazione civica.

Ne consegue che una parte delle ore svolte nei progetti inseriti nel PTOF coerenti con l'educazione civica sono conteggiate, valutate e integrate nel suo curricolo. C'è ovviamente l'insegnamento della Costituzione, ma anche il corso sulla sicurezza nei luoghi di lavoro, propedeutico ai PCTO e gli approfondimenti di etica e bioetica, il rispetto dell'ambiente, il prendersi cura della memoria storica e artistica, che sono svolti dagli insegnanti interessati.

Lo stesso si dovrebbe fare in ogni istituto coinvolgendo ad esempio i docenti dell'area scientifica e tecnologia per trattare seriamente i temi dell'Agenda

2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dalle Nazioni Unite, che chiedono di sviluppare conoscenze nel campo della lotta ai cambiamenti climatici, delle produzioni sostenibili come impatto ambientale, delle azioni per contrastare il degrado e l'inquinamento ambientale.

Lo si potrebbe fare, ma purtroppo anche no, e nella maggioranza dei casi non si farà. Anche qui sta il pericolo insito nella legge.

Che cioè il ritorno nei curricula dell'educazione civica si riduca a un problema di ore, di incarichi e di contenuti nuovi, oppure vecchi da tornare a insegnare. Dietro ogni sforzo di applicazione, anche riflettuta e ragionata della norma, si cela il rischio di uno spezzatino di contenuti che anche ricomposti non ne fanno un curriculum significativo.

Se invece usciamo dalla logica strettamente disciplinare abbiamo l'opportunità di chiedere alla scuola una ricognizione sulle proprie risorse e su quelle reperibili nel territorio per sviluppare un vero e proprio Piano per l'educazione civica, primo passo nella prospettiva di una scuola per la cittadinanza.

Un Piano che preveda costante manutenzione e revisione, della stessa natura del Piano per l'inclusione, che costringa tutti i soggetti coinvolti nella scuola a interrogarsi sulla efficacia del proprio lavoro, sulla qualità del contesto scolastico, sulla loro coerenza rispetto al raggiungimento degli obiettivi posti e su quali interventi debbano essere apportati per il miglioramento. Occorre farne cioè l'occasione per un incarico di riflessione collettiva della scuola su se stessa.

Tuttavia non è solo un problema dei docenti da coinvolgere e di cosa e come si insegna; è anche l'ambiente scuola che deve essere adeguato a un nuovo insegnamento che non può essere vissuto come un punto di osservazione sulla realtà al pari degli altri offerti dalle scuole con le discipline. Non è un punto di vista a sé stante, ma è il risultato della coerenza di tutti i punti di vista che la scuola offre, per far scoprire agli studenti il mondo in cui vivono e se stessi nel mondo.

Per non scadere nella 'civiltà' predicata piuttosto che praticata, occorre che la scuola sia un «luogo-pubblico-civile», per usare la bella definizione di Miguel Benasayag (in Schmit e Benasayag, 2003), capace di proporre forme di convivenza ed esperienza diretta che diano valore agli apprendimenti costruiti nel tempo con gli allievi.

Dobbiamo consolidare e difendere la scuola come spazio democratico; centro civico che insegna civismo anche per osmosi.

Se non sarà così, il rischio è quello di rispondere semplicemente ad una domanda sociale di disciplina (quella dei comportamenti) dei nostri giovani che al fondo nasconde un desiderio di omologazione e conservazione, con una vena moralistica e vagamente repressiva.

Non possono essere queste le finalità della scuola; la scuola non si commisura al presente, ma all'orizzonte verso cui il Paese tende lo sguardo. Non deve preoccuparsi di collocare i suoi allievi negli spazi oggi disponibili, ma mettere nelle loro mani carta e penna perché ne disegnino di nuovi. Loro possono e devono farlo, per il bene di tutti.

Riferimenti bibliografici

Schmit, G. e Benasayag, M. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.

