

VALORI LAICI E CIVILI
NELLA SCUOLA ITALIANA

a cura di Luciana Bellatalla

Supplemento al n° 3

Indice

Le ragioni di un supplemento	p. 3
La scuola laica. Considerazioni sui problemi del processo di laicizzazione della scuola dall'Unità a oggi <i>di Giovanni Genovesi</i>	p. 7
Stato, Chiesa ed educazione in 150 anni di Italia unita <i>di Piergiovanni Genovesi</i>	p.23
La didattica della Religione Cattolica in Italia, oggi: riflessioni su contenuti, metodi e finalità <i>di Elena Marescotti</i>	p. 45
I manuali di Educazione Civica nella scuola italiana <i>di Luciana Bellatalla</i>	p. 63
Dalla «Schola Europaea» ad una Scuola per l'Europa <i>di Alessandra Avanzini</i>	p. 76
Abstracts	p. 97

Le ragioni di un supplemento

Quando nacque il progetto di questa sezione degli “Annali on-line dell’Università di Ferrara”, la redazione, appena insediatasi, decise di comune accordo che avremmo prodotto uno, massimo due numeri l’anno, al fine di mantenere la regolarità delle uscite attraverso un passo equilibrato e ben pre-definito. Ma stabilimmo anche che, all’occorrenza, ci saremmo potuti permettere il lusso di un’uscita fuori ordinanza, con un numero speciale o un supplemento. Oggi, dopo due anni dalla prima pubblicazione di questi “Annali”, di cui la redazione, derivata dal nucleo coordinatore della mai abbastanza rimpianta Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario, va molto orgogliosa, si presenta l’occasione appunto per un supplemento all’ultimo numero, uscito nel 2011, sotto la cura di Giovanni Genovesi e dedicato ai saperi fondamentali della scuola, in particolar modo di quella italiana, a centocinquanta anni dalla proclamazione dell’unità politica del nostro Paese.

Le emergenze continue della nostra scuola, collegate, in parte, ad una politica spesso negligente e per lo più indifferente al significato profondo dell’istruzione e dell’educazione, e, in parte, alle attuali contingenze economiche nazionali ed internazionali, ci pongono di fronte alla urgenza di una continua riflessione sul ruolo e la *mission* dell’istituzione scolastica; anzi, ci impongono di portare in primo piano i nodi fondamentali intorno ai quali l’educazione si articola e si sviluppa.

In special modo, in questi ultimi tempi, la cronaca ci ha messo dinanzi ad alcuni problemi ineludibili per chi si occupa di educazione e di scuola: i continui tagli, o diretti ed evidenti (all’orario, al contingente dei docenti e del personale ATA, ai programmi) o occulti, come nella proposta del ministro Profumo di portare l’orario settimanale dei docenti dalle tradizionali diciotto ore a ventiquattro, nella convinzione (inammissibile per un ministro ed un ministero votati alle sorti dell’istruzione del Paese) che a casa gli insegnanti non abbiano nulla da fare per la preparazione delle lezioni o dei compiti e per la loro correzione o, infine, per il loro personale aggiornamento; la partenza, finalmente, pur in mezzo ad errori marchiani ed a polemiche, del Tirocinio Formativo Attivo, che, riprendendo l’esperienza della SSIS, dovrà riuscire a formare, in sinergia con la scuola, docenti nuovi e capaci di guidare con professionalità verso porti sicuri una nave che viene loro consegnata assai malridotta.

Per ultima, ma certo non ultima per quanto attiene il piano dei valori civili e civici, viene la cronaca, che quotidianamente racconta di un progressivo degrado del senso di appartenenza alla comunità e della condivisione di un modo di vedere e di sentire l'esistenza sociale. Non voglio insistere sulla corruzione, che ci sta assediando e che mette in luce una profonda (e disgustosa) degenerazione della politica, ormai passata dalla nobiltà del servizio al cittadino sovrano ad attività lucrativa: i media se ne occupano ogni giorno e meglio di quanto possa fare io in questa sede. Voglio limitarmi a ricordare un fatto di cronaca, segnalato sui giornali e perfino dalla televisione anche con un certo rilievo, ma poi oscurato da accadimenti di maggior rilievo nazionale ed internazionale: si tratta del ragazzino che, presente ad un incidente stradale nel quale un coetaneo perde la vita, sotto gli occhi degli amici, ruba il cellulare ultimo modello del morto, mentre i soccorritori (peraltro inutili) lo trasportano via. Mesi dopo il ladruncolo, cui il padre ha consigliato di cambiare la scheda al telefonino, sarà scoperto grazie ad una insegnante e dovrà restituire il maltolto, pur non sembrandogli grave quanto ha commesso, dal momento che l'iPhone non serviva più a nessuno.

Ingenuità? Cinismo? Abitudine a strade sempre più feroci, nelle quali si consumano assassini di indifesi? Rito celebrato sull'altare del consumismo? Stupidità? Forse il bambino-ladro (e suo padre con lui) è un miscuglio di tutto questo, un prodotto di tempi in cui alla violenza diretta o virtuale si è fatto il callo, ma è anche il segno che le relazioni interpersonali sono cambiate e che l'antica *pietas*, radicata nella consapevolezza dell'appartenenza ad una comune specie ed un comune destino, non unisce più.

Alle spalle di tutto questo, sta, in mezzo a tutti i fallimenti delle società occidentali progredite ed opulente, anche e – per chi si occupa di educazione e di scuola – soprattutto il fallimento della scuola: un fallimento incolpevole, giacché determinato da una politica scolastica che negli ultimi trent'anni si è accanita sulla scuola, soprattutto pubblica, e sugli insegnanti, costretti, per sopravvivere, a istruire (peraltro sempre più limitatamente, viste le riduzioni di orario e di programma) ma non a educare.

In particolare, in queste condizioni, ha sofferto – di là dai progetti che le scuole cercano di svolgere – proprio la formazione civile e civica dei nostri studenti. La politica italiana, dal 1994 ad oggi, ha negato il valore della società multi-etnica e del dialogo tra culture diverse; ha ridotto il diritto alla scuola per i diversamente-abili e per i figli degli immigrati clandestini; ha incentivato economicamente le scuole private a scapito della scuola pubblica, sempre più in difficoltà; ha umiliato i docenti; ha definito legittimo il diritto di famiglie a scegliersi gli insegnanti, facendone dei prezzolati al soldo di padroni-clienti; ha tentato in ogni modo e con

ogni mezzo (per fortuna non riuscendo nell'intento) di ghetizzare una parte delle scuole e degli insegnanti per salvare la purezza di una presunta razza padana. Questa politica ha annullato i principi su cui la scuola e l'educazione si costruiscono: la laicità, il dialogo, la multiculturalità, l'antidogmatismo, la partecipazione, e la condivisione di idee e valori, nati, appunto, dall'incontro e dal confronto di liberi soggetti, tutti diversi, ma tutti protesi a costruire una casa comune.

Da queste riflessioni è nato questo dossier, che abbiamo pensato come necessario supplemento ad un numero monografico dedicato ai saperi fondamentali della e nella scuola italiana, vale a dire quei saperi – lingua, matematica, storia – che sono appunto alla base di quella costruzione partecipata, continua e laica a cui l'educazione tende ed a cui, con il favore di una legislazione attenta e rispettosa della *res publica*, di necessità approderebbe. Questo dossier, infatti, è ad esso speculare: dai saperi basilari si passa qui alla consapevolezza dell'appartenenza ed all'importanza della condivisione, sulla scorta del principio di laicità, inteso non come abbandono del piano valoriale, ma come la difesa della libertà del pensiero nella costruzione dei percorsi esistenziali e conoscitivi, una libertà che garantisce a tutti, non uno escluso, la possibilità di ascoltare e di essere ascoltato, di confrontarsi, disposto a contribuire al miglioramento ed al raffinamento delle opinioni degli altri con la stessa disponibilità a migliorare e ad ampliare, attraverso il dialogo, le proprie.

I cinque interventi di questo dossier rispondono a questa logica bipolare, incentrata cioè, per un verso, sul concetto di libera ricerca di conoscenze e valori e, per un altro, sulla tesi che la formazione dell'uomo passa necessariamente attraverso i temi della partecipazione e del dialogo, della condivisione e della acquisizione del senso di appartenenza ad una cultura e, quindi, ad una comunità, nel rispetto e nell'apertura ad altre culture.

Sul primo fronte, che prepara ed implica anche il secondo, si parte con Giovanni Genovesi, che riflette sulla laicità mancata del nostro sistema scolastico. Su questo tema insistono sia Piergiorgio Genovesi, che, da storico contemporaneista qual è, ripercorre le tappe della relazione tra Stato e Chiesa, sia Elena Marescotti, che – dal punto di vista della Scienza dell'educazione – affronta la delicata, spinosa e mai risolta questione dell'insegnamento della Religione in classe e della formazione e dei compiti dei docenti a ciò preposti.

Gli interventi di Luciana Bellatalla e di Alessandra Avanzini si collocano sull'altro polo, vale a dire sugli aspetti della formazione dell'identità culturale e della appartenenza/partecipazione ad una comunità. La prima, attraverso un esame dei libri di testo, e, quindi, dei programmi, insiste sulla "povertà", oggi come ieri del ruolo e dello spazio dell'educazione civica o alla cittadinanza nelle scuole italiane, mentre la seconda, a partire

dall'utopia comeniana di una comunità educante universale, presenta le scuole europee attuali: utopia realizzata o occasione legata ad una politica contingente?

L'augurio di chi scrive come di tutti i contributori è che questo supplemento, unitamente al numero cui fa seguito, contribuisca a sollecitare una riflessione su temi ineludibili e a far luce in maniera articolata sulla condizione della scuola italiana di oggi.

L. B.

La scuola laica
Considerazioni sui problemi del processo di
laicizzazione della scuola dall'Unità a oggi

Giovanni Genovesi

1. Laicità come autonomia

Il dibattito sulla laicità è un dibattito antico, che spesso ha assunto da noi i toni e le forme vere e proprie della polemica astiosa e invelenita dalle circostanze storiche e politiche che hanno caratterizzato il nostro paese fin dalla sua unificazione.

Di fatto esso si è concentrato su un aspetto, indubbiamente importante ma non l'unico, che il concetto di laicità comporta, quale quello di differenziarsi dal momento religioso e, soprattutto, di non essere emarginato da quest'ultimo nell'incidenza nella sfera sociale. Pertanto, seppure con sfumature diverse, il dibattito italiano sulla laicità è stato caratterizzato dall'attacco-difesa nei confronti della pretesa della Chiesa cattolica di invadere tutti i settori della società e di avere, comunque, il primato in quello formativo. In questo contesto non sono mancati, da una parte, accenti di vivace anticlericalismo e, dall'altra, di pervicace arroccamento confessionalistico con rilancio di accuse di ateismo e di volontà di affossamento della coscienza religiosa.

Se possono essere registrate anche prese di posizioni meno intransigenti e da parte laica e da parte cattolica, che peraltro spesso hanno finito per inquinare ancor più le acque, resta il fatto che il discorso sulla laicità, specie per quanto riguarda il mondo educativo e scolastico, si è focalizzato sulla riduttiva quanto irresolubile contrapposizione di confessionale-non confessionale, scuola laica-scuola religiosa.

Il fatto poi che la corrente laica si sia spesso espressa in maniera non solo più variegata ma anche in forme meno decise e meno tempestive di quella cattolica, è dovuto, oltre a ragioni contingenti, soprattutto alla stessa natura delle due correnti in campo: compatta

quella cattolica per il ritrovarsi i suoi componenti comunque uniti nei valori ultimi, più frastagliata quella laica per la relativizzazione dei valori che la ispirano e che sono al tempo stesso la sua debolezza ma anche la sua forza.

Senza addentrarci nel ripercorrere nel dettaglio le tappe storiche di questo dibattito¹, peraltro ben note agli specialisti del settore grazie a ottimi studi sull'argomento, anche recenti, è opportuno rian- dare ad alcuni motivi di fondo che hanno contraddistinto il rapporto Stato-Chiesa con ricaduta sulla organizzazione della scuola.

2. L'ostilità e l'influenza della Chiesa

Nel 1861, e per molto tempo ancora, per gli abitanti della Peni- sola, la parola "Italia" significava poco o nulla. La classe dirigente s'impegna fin dall'inizio in una lotta che si rivelò impervia e, tutto sommato, destinata al fallimento giacché per fare l'Italia occorreva fare gli italiani, che è quanto la classe liberale, forte della sua ideo- logia e spinta a rinforzarla dalle circostanze, non era in grado di fare. Tra i fattori fondamentali che frappongono difficoltà generatrici di altre remore per molti aspetti insormontabili a breve scadenza, uno, non secondario, è dato dal fatto che, oltre che dall'astio di de- mocratici e repubblicani, e soprattutto dei contadini, il nuovo Stato era "impaurito" dalla spaventosa ostilità e dalla propaganda ostile della Chiesa che contrastava con ogni mezzo, più che in ogni altra nazione in forza della sua millenaria presenza nella penisola e delle sue solidissime radici fra tutti gli strati sociali, l'impegno liberale di creare una nuova religione civile².

La stessa "questione romana", che peraltro contribuì a ricosti- tuire nell'episcopato "una piena adesione e sintonia con Roma, ve-

¹ Per un *excursus* puntuale del dibattito sul rapporto laicità e scuola dall'unità ai nostri giorni si veda: Tomasi T. (1971), *L'idea laica nell'Italia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia; Santoni Rugiu A., *Il dibattito fra cattolici e laici (1945-1955)*, in Tassinari G. (a cura di) (1987), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Atti del convegno in onore di Lamberto Borghi, Firenze, Le Monnier e Semeraro A. (1993), *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia.

² "La Chiesa – annota Guerri (*Fascisti. Gli italiani di Mussolini. Il regime degli italiani*, Milano, Mondadori, 1996, pp. 5-6) – era un ostacolo che le altre nazioni non avevano dovuto superare, o che avevano superato più facilmente nei secoli passati grazie alla distanza della sede papale: quella Chiesa che fino all'ultimo non aveva voluto rinunciare al potere temporale non voleva certo as- secondare lo sviluppo di una parallela religione della Patria".

ro baluardo contro prepotenze ed errori dei nemici della fede”³, costituì, almeno fino alla breccia di Porta Pia del 1870 e negli anni immediatamente seguenti, un affanno e una spesa in più non certo trascurabili. Proprio la sua non facile soluzione, spinse lo stesso Vittorio Emanuele II alla “conquista” di Venezia con la sciagurata guerra contro l’Austria.

Buona parte del mondo clericale, convinto che lo Stato unitario si sfasci rapidamente, coltiva verso di esso una profonda avversione⁴ e non esita a sobillare, con giornali, propaganda diretta e con tutti i modi a disposizione⁵, gli strati popolari per ribellarsi contro il governo, reclutando anche volontari austriaci per farli combattere nelle file dei briganti che infestano il Meridione⁶.

Pio IX si rivelò animato da una rabbia sfrenata che lo indusse a scomunicare, peraltro senza nessuna efficacia nei risultati⁷, re e ministri, a chiedere aiuto alla Francia e all’Austria e a proibire ai cattolici di partecipare alla politica nazionale. Il Sillabo (*Syllabus. Perpetuus errorum omnium malleus*, 1864) sancì la frattura insanabile, almeno per Pio IX, tra cattolicesimo e liberalismo⁸, frattura che cominciò a comporsi solo di fronte alla paura del socialismo e che portò la Chiesa, specie per quanto riguarda l’istruzione e l’emancipazione culturale delle masse, su posizioni più concilianti e addirittura d’incontro con il liberalismo come quelle espresse dalla *Rerum novarum* del pur altrettanto reazionario Leone XIII del 1891. Senza che ciò, peraltro, portasse ad attenuare i punti cardine

³ Monticone A., *L’episcopato italiano dall’Unità al Concilio Vaticano II*, in Rosa M. (a cura di) (1992), *Clero e società nell’Italia contemporanea*, Bari, Laterza, p. 265.

⁴ Cfr. Candeloro G. (1961), *Il movimento cattolico in Italia*, Roma, Editori Riuniti, p. 111.

⁵ Si pensi all’opera del cardinale Sisto Riario Sforza, arcivescovo di Napoli che favorì il sorgere e il diffondersi di “una stampa tanto apparentemente apologetica quanto obiettivamente reazionaria nel programma politico, si da suscitare più che fondati sospetti di connivenza e di favoreggiamento nei confronti dei tentativi cospirativi controrivoluzionari” (Mazzonis F. (1984), *Per la Religione e per la Patria. Enrico Cenni e i Conservatori Nazionali a Napoli e a Roma*, Palermo: Epos, p. 15, cui si rimanda anche per un quadro sulla politica dei cattolici dall’Unità alla fine del secolo).

⁶ Cfr. De Cesare R. (1975), *Roma e lo stato del papa* (1906), Roma, Newton Compton, pp. 474-495, cap. “Reazioni e brigantaggio”.

⁷ Cfr. Salvatorelli L. (1961), *Unità d’Italia. Saggi storici*, Torino, Einaudi, p. 19.

⁸ Sul Sillabo e le reazioni che suscitò, cfr. Papa E. (1968), *Il Sillabo di Pio IX e la stampa francese, inglese e italiana*, Roma, Edizioni Cinque Lune, 1968 e Rossi E. (1965), *Il Sillabo e dopo*, Roma, Editori Riuniti.

della Chiesa⁹, sia in generale sia in particolare nei confronti dell'educazione, sulla quale essa ribadirà sempre, fino ad oggi, la sua supremazia rispetto allo Stato, alla società civile e alla famiglia.

Le posizioni della Chiesa di Pio IX misero vieppiù in allarme il governo che assunse posizioni sempre più anticlericali, peraltro solo di facciata e che, comunque, non avevano una vera e propria incidenza nel complesso della politica nazionale, dominata sempre e comunque da politici che erano o cattolici¹⁰ o massoni¹¹ o, molto spesso, massoni "morbidi" nei confronti della Chiesa¹². Le autorità civili erano troppo distanti e poco sollecite e, soprattutto, identificate negativamente come persecutori della povera gente in forza dell'esoso fiscalismo che s'inasprì proprio con l'Unità. Viceversa, la Chiesa riusciva a penetrare già a partire dai primi anni unitari, grazie soprattutto alla valorizzazione del ruolo del parroco¹³ - valorizzazione ben più ampia di quella del maestro da parte dello Stato -, nel mondo contadino rurale e montano, difendendolo ed esaltan-

⁹ Né ciò, del resto, sarebbe stato possibile, giacché, come rileva Salvatorelli, la Chiesa romana ha sempre proclamato, "oggi come ieri, se stessa 'società perfetta', vale a dire fornita di tutti i poteri, di tutti gli organismi legislativi, esecutivi e giudiziari di una società completa: e ciò in nome del suo diritto divino" (Salvatorelli L., *La politica della Chiesa in Italia*, in Aa. Vv. (1957), *Stato e Chiesa*, Bari, Laterza, p. 21).

¹⁰ Lo stesso Cavour, in un discorso al Senato del 5 aprile 1861, aveva dichiarato che "in Italia il partito liberale è più cattolico che in ogni altra parte d'Europa" (*Discorsi parlamentari*, Torino, 1863, vol. XI, pp. 359).

¹¹ D'altronde non pochi uomini politici liberali di primo piano, a cominciare dallo stesso Cavour (sul quale però non ci sono testimonianze inoppugnabili), al D'Azeglio, al Rattazzi, al Ricasoli, al Coppino ecc., erano o, comunque, non rifiutavano o disdegnavano l'appartenenza allo stuolo dei "credenti" cattolici, pur essendo iscritti alla Massoneria (Cfr. Mola A. A. (1994), *Storia della Massoneria italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, Milano, Bompiani).

¹² Si pensi a Michele Coppino, più volte ministro della P.I. (cfr. Tomasi T. (1980), *Massoneria e scuola dall'unità ai nostri giorni*, Firenze, Vallecchi, pp. 52-53). Sulla collusione dello Stato con la Chiesa cfr. Banchetti S. (1988), *Scuola e maestri fra Positivismo e Idealismo*, Bologna, Clueb; G. Candeloro, *Il movimento cattolico in Italia*, cit.; Chabod F. (1951), *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896, I: Le premesse*, Bari, Laterza, pp. 210 segg.; Jemolo A. C. (1971), *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni* (1948), Torino, Einaudi; Verucci G. (1981), *L'Italia laica prima e dopo l'Unità 1848-1876*, Bari, Laterza, pp. 79 segg.

¹³ Cfr. al riguardo Battelli G., *Clero secolare e società italiana tra decennio napoleonico e primo Novecento. Alcune ipotesi di rilettura*, in Rosa M. (a cura di), *Clero e società...*, cit., pp. 111 segg.. ma cfr. anche Allegra L., *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in Vivanti C. (1981), (a cura di), *Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 941 segg.

dolo. Tale penetrazione si manifesta, seppure spesso in forme *sui generis* che si mescolavano al paganesimo¹⁴, sia attraverso la difesa e l'esaltazione dell'ambiente rurale presentato come baluardo di fronte all'indesiderato mutare dei tempi e alla decadenza della morale e dei costumi rappresentata dalla città, sia, comunque, attraverso l'assistenza costante ai poveri e ai malati non disgiunta, talvolta, da iniziative di sensibilizzazione ideologica affiancate anche a società di mutuo soccorso¹⁵. Attraverso l'opera dei parroci è indubbio che la Chiesa potenziò assai la sua influenza sulla nazione, in particolare negli strati popolari.

La Chiesa, sia tramite il compromesso e la flessibilità ma anche in forza della sua articolata composizione che pesca, da sempre, in tutte le classi sociali di tutta la penisola sì da darle, non solo nella sua classe dirigente, una notevole unità linguistica e una configurazione nazionale¹⁶, partecipa al mondo dei contadini e dei potenti che, per contro, non riuscivano ad avere contatti positivi proprio col mondo contadino non foss'altro per l'inveterato disprezzo e timore delle plebi che essi coltivavano.

Per la maggior parte della popolazione era il pulpito la chiave dell'ordine morale e del comportamento individuale. Per dirla con le parole del parente teologo di De Sanctis nel suo *Viaggio elettorale*, in quei paesi sperduti e quasi fuori del tempo "il campanile è la stella maggiore di quel piccolo cielo"¹⁷.

L'educazione e la scuola erano viste con sospetto sia dalle popolazioni contadine, più bisognose di pane che di alfabeto, come sicura fonte di estraniamento, sia dal governo come possibile fonte di sovversione. La Chiesa alimentava con successo questi sospetti,

¹⁴ Cfr. De Rosa G. (1978), *Chiesa e religione popolare nel Mezzogiorno*, Bari, Laterza, p. 174.

¹⁵ "Il rifiuto della Chiesa di riconoscere il nuovo Stato si tradusse in un suo maggior sforzo per identificarsi con il popolo. Attraverso le loro attività pastorali, educative e assistenziali, i parroci - la maggioranza dei 130.000 membri del clero dopo il 1860 - si posero come intermediari fra lo Stato e i contadini, sostenendo i valori della famiglia e della religione contro i pericoli di una società laica e dell'industrializzazione urbana" (Woolf S. J. (1981), *Il Risorgimento italiano*, tr. it., Torino, Einaudi, p. 708).

¹⁶ Come osserva De Mauro, "non è l'ultimo dei paradossi che segnano insieme sia la storia della città (Roma) sia quella nazionale italiana: lo Stato che di più ha bloccato per secoli le correnti unificanti tra il Nord e il Sud della Penisola è per" al tempo stesso l'unico che, al suo interno, abbia avuto una classe dirigente non locale ma nazionale" (De Mauro T. (1990), *L'Italia delle Italie*, Roma, Editori Riuniti, pp. 168).

¹⁷ De Sanctis F. (1968), *Un viaggio elettorale (1875)*, Torino, Einaudi, 1968, p. 32.

riuscendo ad aver il piede in due staffe, tra i liberali e tra i contadini. Con entrambi essa riusciva, peraltro, a far applicare, almeno formalmente, i suoi precetti, mentre lo Stato, per i motivi più vari, dall'omertà all'inefficienza, non arrivava ad applicare le sue leggi per coloro che avevano commesso dei crimini. La Chiesa, insomma, aiutava, mentre lo Stato tassava e puniva, con una durezza che favorì un distacco fra le genti del Sud, che spesso si trovarono più a fianco dei briganti che non dei soldati italiani, mandati a combattere il brigantaggio. E la Chiesa non si prodigava certo per diffondere la scuola pubblica per tutti¹⁸, cosa del resto ben nota da tempo negli ambienti del ministero della pubblica istruzione¹⁹.

Come annotava Silvestro Banchetti, “non giovò certo alla scuola la triste vicenda religiosa, che segnò i primi decenni dell'unità d'Italia e che condusse ad astiose polemiche e a dolorose lacerazioni del già esangue tessuto sociale.

Si vanificò lo spirito che aveva animato la pagina dei maggiori fra i Cattolici liberali del Risorgimento, da Manzoni a Rosmini, da Lambruschini a Capponi. La riforma della Chiesa, che il Lambruschini e il Capponi avevano sognato, non si verificò. Ebbe il sopravvento l'ala più retriva del mondo cattolico che, assumendo i tratti del clericalismo più conservatore, provocò, quella reazione, la fioritura di un altrettanto fanatico e dogmatico anticlericalismo.

¹⁸ Il primo congresso della Gioventù cattolica italiana tenutosi a Venezia dal 12 al 16 giugno 1874 si espresse addirittura con impostazioni estremamente retrive circa l'educazione e l'istruzione. Anzi, il congresso concentrò la sua ostilità, sintetizzabile nel discorso del barone D'Ondes Reggio, proprio contro l'istruzione obbligatoria e la scuola di Stato (cfr. *I Congresso Cattolico Italiano*. Atti, Bologna, 1974). L'atmosfera dei due successivi congressi, quello di Firenze del settembre 1875 e quello di Bergamo dell'ottobre 1877, “fu nel complesso la stessa del Congresso di Venezia” (Candeloro G., *Il movimento...*, cit., p. 153).

¹⁹ Tra i vari rapporti degli ispettori al ministero abbiamo scelto quello dell'ispettore provinciale Domenico Porta, letto e approvato dal Consiglio Provinciale di Terra di Lavoro nella tornata del 31 dicembre 1864. In questa relazione, che è un vero e proprio rapporto circostanziato e interessante sulla situazione dell'istruzione primaria della provincia di Caserta, si annota a chiare lettere tra le molteplici “cause sfavorevoli della scuola” è da annoverare l'avversione di non poca parte del clero, sia pure “la più trista, che vorrebbe atterrare il colosso dell'unità italiana e che nei deliri della sua impotenza sogna il ritorno di un passato che si è reso impossibile. E le plebi ineducate, che in ogni innovazione civile sospettano turbate la loro quiete, prestano facile orecchio a questi tristi consiglieri ed a quei pseudoistitutori ai quali, quando non peggiore, è movente e scopo mal celato il danaro” (Porta D., *Relazione intorno alla Istruzione primaria della provincia di Terra di Lavoro* (1863-1864), Caserta, Tipografia Nobile, 1865, riportata integralmente in Arcomano A. (1983), *Istruzione e ministri, scuole e maestri nel 1° decennio unitario*, Napoli, Fratelli Conte Editore, p. 367).

Questo non favorì certo la visione laica della vita civile”²⁰.

Insomma, il clima intransigente e “avvelenato” alimentato da Pio IX inquinò per gli anni a venire i rapporti tra cattolici e Stato, tra Chiesa e società civile.

E l’idea ispiratrice dell’azione clericale circa l’istruzione restò a lungo quella espressa a suo tempo da papa Mastai Ferretti, che considerava l’istruzione del popolo comunque un danno e quella data attraverso la scuola statale dell’obbligo un disastro incalcolabile per l’unica istruzione e educazione degna di tale nome, quella impartita dalla Chiesa cattolica nelle scuole confessionali.

Sarà questo un nodo che non sarà mai sciolto e che anzi sarà rinsaldato dalle stesse apparenti forme di conciliazione, quali i due concordati del 1929 e quello a noi più vicino del 1984²¹. E la questione si ripropone oggi con un’ossessività disarmante²².

3. La laicità della scuola tra teoria e storia

Dopo questa panoramica sul contesto in cui si muove il problema della laicità della scuola nel nostro Paese, cercherò di impostare la questione in termini di principio, ossia di carattere logico, sia pure giovandomi di suggestioni di alcuni protagonisti recenti e meno recenti di un tale dibattito. Questo non significa che si possa misconoscere, come del resto si è fatto chiaramente intendere, quella che è stata l’*humus* storica da cui il problema dell’affermazione della laicità ha preso avvio e l’evoluzione che l’ha contraddistinta. Anzi, crediamo che sia necessario proprio partire dalle stesse origini storiche del problema per potere meglio individuare le premesse logiche sulle quali intendo far poggiare il fulcro di una nuova impostazione del dibattito in questione. L’avvio storico del problema della laicità è da individuare nella volontà del principe di affermare la sua piena sovranità nei territori da lui governati, proclamando la propria autonomia nei confronti di un apparato metanazionale come

²⁰ Banchetti S., *Scuola e maestri fra Positivismo e Idealismo*, cit., p.21.

²¹ Salvatorelli L., *La politica della Chiesa in Italia*, in Aa. Vv., *Stato e Chiesa*, Bari, Laterza, 1957, p. 29. Per un discorso specifico sul Concordato del 1929 e di quello craxiano del 1984 nei suoi rapporti con la scuola cfr., rispettivamente, L. Borghi, *Scuola e Chiesa in Italia*, in Aa. Vv., *Stato e Chiesa*, cit.; Salvatorelli L., *La politica della Chiesa in Italia*, cit., e Semeraro A., *L’educazione discorde. Dieci anni a scuola col nuovo Concordato*, Manduria, Lacaita, 1994.

²² Vedi gli atti del recente seminario di Cassino: Genovesi G. (a cura di), *Scuola statale e scuola privata in Europa*, Parma, “Ricerche Pedagogiche”, n. 178-179, 2011.

il Sacro romano impero. Esso ha inizio già con Federico II e si qualifica sempre più come volontà di staccare il potere civile dall'interferenza del potere della Chiesa. Il fatto che un simile processo sia avvenuto storicamente in rapporto alla Chiesa ha condizionato il nome del processo stesso e, soprattutto, il suo evolversi.

In sostanza non c'è dizionario della lingua italiana che non definisca il laicismo o la laicità come quell'atteggiamento che propugna l'indipendenza o l'autonomia dello Stato nei confronti della Chiesa, sul piano politico, civile, culturale²³. Il termine "laico" deriva dal greco "*laikos*, aggettivo formato da *laos* popolo... che appartiene al popolo o vive tra il popolo secolare..., passato poi nel latino *laicus* (comune, del popolo)" che, in una cultura occidentale dominata dalla fine del IV secolo in poi dalla Chiesa cattolica non poteva non contrapporsi allo stato ecclesiastico riferendosi comunemente a "persona non appartenente allo stato o alla gerarchia ecclesiastica" e, in un'accezione sempre meno frequente, ma non certo meno giustificata storicamente, "illetterato (contrapposto a chierico nel significato di "dotto")"²⁴.

Tuttavia, una volta chiarite le ragioni storiche dell'evoluzione semantica del termine e quindi del perché la ricerca della propria autonomia abbia assunto il nome di laica, non esiste più nessuna difficoltà a pensare che tale ricerca di autonomia avrebbe potuto benissimo manifestarsi nei confronti di qualsiasi altro ente, e non certo solo la Chiesa, che in qualche modo avesse interferito nel suo compiersi.

Il prendere nome di *laicismo* in quanto, accidentalmente esso ha preso corpo nella lotta di ricerca di autonomia nei confronti della Chiesa cattolica, non deve assolutamente nasconderci la sua portata più generale, come già rimarcava magistralmente Nicola Abbagnano²⁵.

4. Inconciliabilità di posizioni

A differenza del mondo cattolico che vede il laicismo come l'espressione più alta della *hybris* dell'uomo²⁶, per la cultura laica,

²³ Devoto G., Oli G. C. (1971), *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.

²⁴ Pianigiani O. (1991), *Vocabolario etimologico*, La Spezia, Melita editori, (ed. originale 1907).

²⁵ Abbagnano N. (1960), *Dizionario di filosofia*, Torino, UTET, voce "Laicità".

²⁶ Cfr., per es., Fabro C., *Natura del laicismo moderno: laicismo e laicità*, in Aa. Vv. (1964), *Laicità e scuola*, Brescia, La Scuola, pp. 20-21.

laicità e *laicismo* non significano affatto prevaricazione e mortificazione del pensiero altrui, ma garanzia di sviluppo autonomo di ogni pensiero. In questa prospettiva, Calogero individuava, nel laicismo "il principio della democrazia, cioè, in conclusione, il principio etico di ogni decente convivere"²⁷. Dati i presupposti della religione cattolica e di qualsiasi altra religione fondata sul trascendente, non vi è nessuna possibilità di conciliazione e di accettazione dei valori del laicismo. Se, come già rilevava Borghi, l'"esclusione di ogni esterna imposizione e autorità, (la) convinzione che le idee scaturiscono dall'attività partecipata, dalle ipotesi espresse nel corso del suo svolgimento, dalla loro discussione ed effettiva verifica, dando a esse piena possibilità di manifestarsi e di comporsi dialetticamente, costituisce il motivo centrale della laicità"²⁸, significa che il laicismo si fonda sul relativo, mentre la posizione cattolica si basa sull'assoluto: l'inconciliabilità non può essere più totale.

A prescindere dagli accenti di maggiore o minore intransigenza o apertura, la posizione degli "assolutisti" individua nel laicismo "l'atteggiamento di fondo... che rappresent[a] il principio ispiratore della complessa gamma degli atteggiamenti errati nel campo religioso e morale... (e pertanto) l'errore fondamentale, in cui sono contenuti in radice tutti gli altri, in un'infinità di deviazioni e di sfumature"²⁹. E questo al di là di andare a cercare cavilli come fa lo stesso Fabro, e del resto non solo lui, tesi a distinguere tra laicismo positivo e negativo, buono e cattivo³⁰. Ma si ha un bel dire che esiste un laico cattolico: ciò significa che si usa il termine *laico* nell'accezione storica più superficiale, dato che si vuole designare un individuo cattolico che non appartiene al clero, che non ha preso cioè i voti. Questo non significa che la laicità e il laicismo non siano religiosi, giacché come metteva in rilievo Borghi, sono solo un "altro modo di concepire la vita spirituale e religiosa"³¹.

La componente di religiosità che anima il pensiero di Borghi, uno dei più strenui e dei più noti oltre che originali sostenitori della

²⁷ Calogero G. (1959), *Il principio del laicismo*, in *A trent'anni dal Concordato*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 72 segg.

²⁸ Borghi L. (1955), *Educazione laica*, in "Scuola e Città", n. 5.

²⁹ Lettera pastorale sull' "Osservatore romano" del 15 aprile 1960.

³⁰ La distinzione, piuttosto capziosa, venne ripresa da Aldo Agazzi, per esempio, nel suo intervento allo stesso convegno di Scholé del 1963 (cfr. Agazzi A., *Dalla laicità al laicismo in educazione* in Aa. Vv., *Laicità e scuola*, Brescia, La Scuola, 1964, p. 112).

³¹ Borghi L. (1953), *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, p. 123.

scuola laica, e che trova radice e alimento nella speculazione deweyana e, soprattutto, nella cultura ebraica, si fonda su una valorizzazione del presente che nelle sue immense potenzialità racchiude il divino che si dà così come unione di reale e di ideale, ossia non imposto dall'esterno ma "intimo agli animi", perenne dover essere realizzato attraverso gli sforzi associati degli uomini³². Come s'intuisce, il discorso si apre al messaggio di tutti gli uomini senza speciosi riduttivismi come quello, per es. che porta la parte cattolica a rifiutare il vero significato del principio di Cavour, "Libera Chiesa in libero Stato", intendendo la richiesta della laicità dello Stato come una limitazione dello Stato stesso a manifestare la sua laicità solo al negativo, ossia evitando qualsiasi ingerenza non tanto e non certo nei problemi religiosi, quanto in quei settori sociali che la religione ritiene di sua pertinenza. Come appunto la scuola.

5. Laicità e scuola

E veniamo a parlare quindi della scuola nel suo rapporto diretto con la laicità.

Le posizioni oggi individuabili sul problema della laicità e della libertà della scuola sono ancora quelle che più di ottanta anni fa aveva sottolineato Rodolfo Mondolfo allorché le riassume sotto la voce "laicità" nel dizionario enciclopedico di pedagogia di Formiggini Santamaria. "Con la riforma Gentile - scriveva Mondolfo - troviamo in Italia tre posizioni di fronte al problema della libertà e della laicità della scuola: 1. "quella radicale del confessionarismo, per la quale la trascendenza dell'assoluto subordina l'uomo e la sua educazione alla verità rivelata dalla Chiesa fuori della quale non c'è possibilità che di errore e di peccato (eteronomia e dogmatismo che non può essere transigente); 2. quella radicale della laicità, che rivendicando all' uomo in quanto tale la libertà della sua ragione e l'autonomia della sua coscienza, ne faceva legge dell'educazione in nome delle esigenze della vita spirituale degli individui, delle nazioni, dell'umanità; 3. e quella intermedia dell'idealismo gentiliano, la quale muoveva, al pari della laicità radicale, dall'affermazione dell'autonomia, ma, identificandone il conseguimento con quel su-

³² Su questo aspetto della dimensione religiosa in Borghi si veda, oltre al saggio di Santoni Rugiu A., *G. M. Bertin, Il 'religioso' negli scritti di Lamberto Borghi*, in Tassinari G. (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, cit. e poi in *Pedagogia italiana del novecento. Autori e prospettive*, Milano, Mursia, 1989 e Genovesi G. (1992), *Lamberto Borghi laureato in Pedagogia a Ferrara*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 105.

peramento della religione che è dato dalla filosofia dell'immanenza, ne restringeva gli sviluppi a chi fosse già in grado di giungervi da sé, escludendone gli alunni della scuola media, che lasciava al dominio dell'eteronomia filosofica, e tutta la scuola popolare (maestri e scolari) che chiudeva nel dominio dell'eteronomia religiosa"³³. *Mutatis mutandis*, possiamo applicare la posizione "intermedia" che Mondolfo attribuisce a Gentile e a tutti coloro che oggi credono che si possa trovare una via di compromesso, vuoi per ragioni sociali, vuoi per ragioni filosofiche, vuoi infine per ragioni di attendismo, accettando l'esistenza di una scuola che, pur ispirandosi a valori democratici e scientifici, accolga al suo interno anche ciò che non è né democratico né scientifico, quale appunto l'insegnamento della religione cattolica.

Da quanto detto non emerge altra soluzione logica che quella di individuare il momento della laicità come fondante il concetto stesso di scuola, al punto che nell'espressione "scuola laica", l'aggettivazione risulta superflua. Se la scuola trova in se stessa la sua autonomia, significa che essa non può essere altro che un'attività laica, non inficiata cioè da nessuna finalità esterna. Parlare di scuola laica come scuola neutra o atea non ha senso per chi vede nella scuola finalità che essa, in quanto parte del processo educativo, non può assolutamente cambiare in qualunque luogo e tempo operi. Scuola laica non è l'antitesi di scuola confessionale, ma di non scuola.

Calogero affermava che "di fatto, la battaglia per il laicismo educativo non è altro che la battaglia per una scuola più intelligente contro una scuola meno intelligente"³⁴. Noi sosteniamo, invece, rifacendoci al radicalismo già espresso sessantacinque anni fa da Raffaello Ramat³⁵, che una scuola non laica è una non scuola, dato che la scuola per essere veramente tale non può che essere laica,

³³ R. Mondolfo, in Formiggini Santamaria E. (1931), *Pedagogia. Enciclopedia delle enciclopedie*, Roma, Formiggini. In effetti, la posizione di Gentile, cui del resto, da convinto liberale di destra, faceva velo l'avversione per il positivismo e per il socialismo, era basata su una totale incomprendimento del concetto di laicità, che invece era ben chiaro e ai socialisti e ai positivisti. Gentile, al contrario, giudicava la posizione laica alla stregua di qualsiasi altra posizione di pensiero non accettando che i valori della laicità sono i garanti del libero sviluppo di tutti i possibili saperi che sappiano organizzarsi logicamente.

³⁴ G. Calogero (1965), *Laicismo e confessionalismo nell'educazione*, ("Ulisse", inverno 1958), in *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1965, pp. 58-59.

³⁵ "Quando diciamo di volere la scuola laica o aconfessionale - scriveva Ramat - noi diciamo di volere la scuola. Quando diciamo di non volere la scuola confessionale noi diciamo di non volere la non scuola" (Ramat R. (1948), *Scuola laica*, in "Mercurio", n. 35).

ossia che ha in sé i principii guida della sua azione, principii dai quali non può mai derogare pena il fatto di snaturarsi. Su quest'aspetto è indubbio che il laicismo è intransigente, come è intransigente la logica che non può assolutamente ammettere soluzioni diverse da quelle che emergono necessariamente dalle premesse³⁶.

La scuola ha ragioni proprie che non può sacrificare alle varie esigenze che emergono dalle particolari situazioni storiche. E tra queste ragioni c'è che la scuola è di tutti e per tutti senza alcuna distinzione di sesso, di etnia, di ceto e di religione. La scuola è, così, luogo di pluralismo inteso come possibilità di ciascuno a partecipare attivamente in tutti settori della società e non certo di fondare istituzioni che corrispondano solo ai suoi interessi. È questa la prospettiva della tolleranza attiva ricordata da Norberto Bobbio secondo cui "la pluralità delle credenze e delle opinioni, sia religiose, sia politiche in pacifica concorrenza fra loro, è una condizione essenziale per la sopravvivenza e il regolare sviluppo di una società democratica, vale a dire di una società i cui valori fondamentali, garantiti dall'osservanza di regole primarie, sono la libertà, l'uguaglianza e la non violenza"³⁷. Si può dire, pertanto, che la scuola, come del resto qualsiasi altro sistema all'interno del sistema società, ha bisogno per funzionare di reperire in se stessa le regole e i fini del suo agire, da cui non può derogare pena la sua degenerazione. E tali fini sono quelli dell'esaltazione dell'intelligenza critica dell'individuo attraverso l'analisi del reale, la sua formalizzazione, l'interpretazione e la rielaborazione e attraverso l'esercizio e lo sforzo che tali processi richiedono.

Rispettando questi fini la scuola è scuola in qualsiasi luogo e tempo. La sua autonomia si attua soprattutto in questo rispetto, che è la condizione necessaria anche se non sufficiente perché la scuola possa essere funzionale.

Né cattolici, né non cattolici hanno alcun diritto ad avere una loro propria scuola; ma non solo, se attenti veramente all'educazione, non hanno nessun interesse a volerla. In effetti, la scuola è laica se essa è di tutti e proprio per questo di nessuno in particolare e, so-

³⁶Al riguardo sono da rimeditare attentamente le riflessioni sia di un Salvemini sia di un Banfi che, seppure scritte da posizioni politiche diverse, riescono a cogliere comunque il significato della laicità e della scuola laica al di là della temperie storica contingente. Cfr. Salvemini G. (1907), *Che cosa è la laicità*, da "I Nuovi Doveri", 31 ottobre-15 novembre, poi in Salvemini G. (1951), *Il programma scolastico dei clericali*, Firenze, La Nuova Italia, , pp. 3, 7, 8 e A. Banfi (1958), *Scuola e società*, Roma, Editori Riuniti, p. 24.

³⁷C. Ottino (1991), L'intervista. Risponde il prof. N. Bobbio, in "Laicità", 3.

prattutto, che essa ha i suoi principii che nessuno può permettersi di prevaricare, pena il fatto di non avere più scuola. Essa è laica proprio perché trova in se stessa i principii che la giustificano e ne legittimano l'azione. Superati i tratti del dogmatismo, il discorso della laicità e del laicismo deve essere oggi il terreno di incontro di qualsiasi orientamento culturale sinceramente professato e aperto alla nuova e ineludibile dimensione dell'interculturalità.

6. Concludendo: la laicizzazione mancata

Pensiamo che sia opportuno sintetizzare quanto finora detto in alcuni punti chiave, anche per poterne trarre con maggiore chiarezza le logiche conseguenze. I punti riportati mettono in evidenza sia quanto sarebbe necessario che ci fosse, sia gli impedimenti che vi sono nel nostro Paese.

1. La laicità indica il processo di autonomizzazione di ogni attività umana, semplice o complessa che sia. La scuola, così come l'educazione che in essa inevitabilmente prende corpo, non può non essere concepita che come un sistema di attività autonome, ossia svincolate da qualsiasi principio che non nasca dal suo stesso porsi come sistema di attività. Pertanto essa, per definizione, è laica o non è.

2. La scuola, per essere garantita nella sua autonomia, ossia nella sua laicità, ha bisogno del concorso di tutta la comunità che, sia pure variamente articolata, trova il suo punto aggregante nel riconoscimento dello Stato di diritto. Quindi sta allo Stato garantire l'esserci della scuola libera da imposizioni, ideologiche o economiche, che possono nascere dalle varie parti in cui si articola la comunità.

3. La libertà della scuola si manifesta nel poter esercitare la propria autonomia e nel sentirsi garantita nell'ottenere dalla comunità i mezzi per poterla perseguire ed esplicitare nell'intervento educativo quotidiano.

4. La scuola esercita la sua autonomia non cedendo a imposizioni di sorta e rivolgendosi a tutti. Nessuno, per ragioni ideologiche, politiche, religiose, etniche, può essere escluso dalla scuola sia come docente sia come allievo. Questo è il senso del vero pluralismo che si realizza nella libertà all'interno della scuola e non certo nella licenza data a qualsiasi cittadino o gruppo di cittadini di fondare le proprie scuole. La scuola non appartiene di principio a nessuno, ma solo a se stessa.

5. La privatizzazione della scuola, quindi, è un grave attentato alla sua libertà, alla sua autonomia, alla sua laicità. Rappresenta la

morte stessa della scuola. Nessun gruppo politico o religioso può mettere le mani sulla scuola a scapito di altri gruppi politici o religiosi. Il pericolo non è tanto quello di una grave e patente mancanza di democrazia, quanto del non avere più una vera e propria scuola.

6. L'iniziativa privata nel dar vita a vari tipi di scuole o a istituzioni formative che si interagiscono con la stessa scuola non deve e non può essere scoraggiata, giacché non possiamo che rallegrarci della presenza di forze economiche e intellettuali che intendono dedicarsi all'ampliamento della rete formativa. Tuttavia tale incoraggiamento non deve e non può mai essere disgiunto da un attento controllo da parte della comunità, e quindi dello Stato, affinché siano rispettate in tutto e per tutto quelle condizioni che garantiscono la laicità della scuola stessa.

7. Tutto ciò significa che la scuola non può, e quindi non deve, essere mai considerata un affare privato, bensì coinvolgente, di principio, tutta una comunità.

8. Per questo, nella scuola di tutti e per tutti, non possono entrare che i saperi, scientificamente fondati, che possono essere usufruiti da tutti. Ciò comporta l'esclusione dal curriculum scolastico di insegnamenti di tipo religioso, non certo per motivazioni anticlericali, ma per ragioni che si appellano allo stesso concetto di scuola che si rivolge a tutti senza soluzione di continuità. Il compito della scuola non è di formare il cattolico o l'ebreo, il maomettano o l'induista, il liberale o il marxista, ma l'uomo che sa sviluppare la sua intelligenza per fare le sue scelte personali circa le varie opzioni che la società gli offre o che saprà egli stesso creare di nuove.

9. In questa stessa direzione, la scuola, proprio in quanto laica, non accetta nessuna differenziazione dovuta a ragioni che non siano dettate dai suoi stessi principi. Ciò significa che non è accettabile pensare a scuole diversificate sia secondo l'estrazione sociale degli utenti, sia secondo le richieste e le necessità professionali dettate dal mercato del lavoro. Nessun cittadino, di principio, può essere considerato come destinato o destinabile a particolari mestieri e a professioni, così come non può essere considerato destinato o destinabile a frequentare scuole che lo emarginino e lo differenzino, collocandolo a livelli più bassi di altri cittadini più abbienti o, comunque, socialmente e culturalmente più attrezzati.

10. Da quanto esposto emerge con forza la necessità della scuola di essere laica. Ma il perseguimento della realizzazione di una tale scuola è oggi gravemente compromesso da una pericolosa pluralità di segnali al punto che si fa strada una domanda: dove va la scuola oggi in Italia? Ma forse, tale domanda più che assillante è soltanto

retorica. Tuttavia, proprio per questa sua retoricità, essa appare più preoccupante per coloro che hanno effettivamente a cuore i destini di una scuola che non si riveli pascolo selvaggio della privatizzazione e dell'improvvisazione.

Sembra, insomma, che ci si rivolga ai problemi della scuola in maniera distratta, e comunque in malafede e senza coerenza. E sulla malafede e sull'incoerenza non si costruisce un progetto educativo. Non solo perché quanto di positivo la scuola riesce a produrre perseguendo il suo compito di formare spiriti logici e critici e moralmente corretti, è vanificato dal cattivo esempio dei massimi responsabili della guida del Paese, ma anche perché un simile contesto non lascia sperare nulla di buono sul ruolo della scuola nella seconda repubblica. In effetti, è pressoché scontato - e non basta desiderare il contrario per scongiurare un futuro che appare sempre più ineluttabile - che la scuola vada verso un accentuato svuotamento della sua dimensione pubblica per lasciare il posto all'intervento privato. E da noi, inutile nascondercelo, intervento privato ha sempre significato, nella stragrande maggioranza, intervento cattolico. In questa direzione, tutte le conquiste strappate faticosamente dagli anni del dopoguerra in poi per chiamare lo Stato ad assumersi le proprie responsabilità nel proteggere i suoi cittadini dal prepotere e dalla prepotenza di una o di più parti, stanno per sciogliersi come neve al sole. Dove va a finire la libertà della scuola? E dove la sua autonomia, la sua tensione a essere di tutti e per tutti, senza più o meno astute discriminazioni che indicano l'assolvimento dell'obbligo in strutture parascolastiche o, comunque, tali da diffidarne per aver dato sempre una cattiva prova di sé?

Non sembra possibile presagire che un futuro nero per una scuola che si è deciso impropriamente di considerare come un'azienda in cui lo Stato meno interviene meglio è dando il più libero spazio possibile all'intervento dei privati, dove l'autonomia è vista surrettiziamente sotto il profilo economico e non certo educativo, svilendo il diritto della stessa scuola alla laicità, e dove i diritti delle minoranze non vengono protetti, sbandierando un concetto di libertà che irride sfacciatamente proprio alla libertà di tutti di insegnare e di apprendere nelle scuole pagate da tutta la comunità.

Il clima culturale in cui tutto ciò avviene è inquinato e inquinante. È inquinato dal disastro economico che crea angosce per il futuro, da una diffusa disaffezione per la politica, da un crescente individualismo e da un'ingiustificata speranza nell'avvento dell'uomo della provvidenza. È inquinante perché un tale clima è contagioso, ammorba le stesse forze di opposizione, spinte talvolta a cercare soluzioni esasperate per strappare di mano il governo del-

la cosa pubblica a coloro che vi appaiono insediati per sempre per trattarla come se fosse loro.

I tempi sono più che maturi perché il mondo della cosiddetta pedagogia laica faccia sentire la sua voce con chiarezza, anche se deve correre il rischio - cosa del resto non nuova - di essere inascoltata. Certo è, che non può permettersi di tacere o di mischiarsi al coro degli illusi o dei possibilisti per professione. Vi è un largo settore della società e, in particolare, della scuola che non può essere abbandonato e che, forse, sarebbe rincuorato e più sensibilizzato da prese di posizioni chiare del mondo accademico per far fronte insieme con esso al degrado educativo e democratico della scuola. Allora, e solo allora, ci potrebbe essere speranza di risalire, senza aspettare di toccare un fondo che appare sempre più senza fine! Ancora oggi, però, la nostra scuola è tutt'altro che laica, nel senso che non completato il processo di laicizzazione. Come osservavo al seminario di Cassino³⁸, la competitività con la scuola cattolica si è rivelata impari. Quest'ultima, che è la scuola in cui da noi si identifica la scuola privata da sempre, ha sempre avuto favoritismi e finanziamenti, contro lo stesso art. 33 della Costituzione che rimarca come la gestione di scuole private debba essere senza oneri per lo Stato. Non solo i finanziamenti per la scuola privata sono stati sempre tanti e regolari, ma il favoritismo verso la presenza dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola così come quella di insegnanti che obbediscono solo alla diocesi e percepiscono stipendi maggiori dei docenti delle altre discipline è veramente scandaloso. Ma lo scandalo è divenuto ancora più grave con il governo Berlusconi. La riforma Gelmini ha cercato di favorire quanto ha potuto la scuola privata nella ferma convinzione che favorendo la scuola privata lo Stato risparmia per il funzionamento della sua scuola. Un ragionamento di questo tipo ci fa capire con tutta evidenza la scarsa capacità di argomentazione logica del nostro ministro dell'Istruzione. Credo che uno Stato debba farsi carico di una scuola che è pubblica perché non favorisce nessuno ma va incontro a tutti, perché è plurale, nel senso che non fa distinzioni di etnia, di ideologia, di genere e di religione. Lo Stato la garantisce come laica e non permette a nessuno di piegarla ai suoi scopi. È quanto da noi non è ancora avvenuto.

³⁸ Cfr. Genovesi G., *Rapporto scuola pubblica e scuola privata: Un problema inquietante. Apertura dei lavori*, in Genovesi G. (a cura di), *Scuola statale e scuola privata ...*, cit.

Stato, Chiesa ed educazione in 150 anni di Italia unita

Piergiovanni Genovesi

1. Archeologia di un conflitto

Quando nasce il Regno d'Italia¹ il rapporto tra Stato e Chiesa² è già impostato sulla base di una profonda conflittualità, in cui convergono dinamiche generali, che coinvolgono anche altri Stati, e dinamiche particolari, tipiche della situazione italiana.

Dal punto di vista generale agiscono gli effetti di quella radicale e inedita accelerazione che la Rivoluzione francese ha dato ai processi di laicizzazione del momento politico, a cominciare dal tema fondamentale della legittimità: lo Stato fondato *iuxta propria principia* sulla base della sovranità popolare. Punto sul quale, non a caso, si concentrerà la critica della stampa cattolica, dove si poteva leggere («L'Armonia», 1849) per esempio che “il sistema falsamente edificato sulla sovranità popolare è un'inferenza del razionalismo, ossia individualismo protestante, il quale annienta ogni autorità esterna, vuoi sacra o civile, e fa d'ogni uomo non già un

¹ 1861: viene proclamato il Regno d'Italia; 1922: inizia il Ventennio fascista; 1946: l'Italia diventa una Repubblica; 1992: inizia la cosiddetta Seconda Repubblica.

² 1860: il Papa scomunica gli artefici delle annessioni; 1861: né elettori, né eletti; è la premessa del *non expedit*, il divieto fatto dalla Chiesa ai cattolici di partecipare alla vita politica del nuovo Stato; 1870: il Regno d'Italia conquista Roma che diverrà l'anno successivo la nuova capitale; scomunica dei Savoia; 1919: abolito il *non expedit*; 1923: con la Riforma Gentile viene introdotto l'insegnamento della religione nelle scuole elementari; vengono agevolate le scuole private (di fatto cattoliche); 1929: con i Patti lateranensi la religione cattolica, religione di Stato, è definita il coronamento del sistema educativo; 1948: entra in vigore la nuova Costituzione democratica repubblicana all'interno della quale viene riconosciuto il Concordato del 1929; 1984: nuovo Concordato tra Stato e Chiesa; non vi è più la connotazione del cattolicesimo come religione di Stato; 2000: emanata la legge sul sistema educativo nazionale pubblico composto da scuole statali e scuole pareggiate.

essere libero secondo la legge, ma licenzioso e abbandonato al capriccio” (citato in Jemolo, 1971, p. 65).

Va detto che l’insofferenza dello Stato moderno nei confronti dell’ingerenza politica della Chiesa precedono la Rivoluzione francese: si pensi alla politica dell’imperatore Giuseppe II nella ‘cattolicissima’ Austria; corollario quasi automatico di queste posizioni: la cacciata dei Gesuiti, il braccio armato educativo della Chiesa.

Con la Rivoluzione francese, però, il processo di una sacralizzazione laica della politica ha un inedito sviluppo; un processo efficacemente reso per immagini dal Marat/Cristo di J. L. David da cui emerge una ‘visibile’ volontà di riversare sull’eroe laico i caratteri della sacralità religiosa.

Nei primi anni dell’Ottocento, il trauma rivoluzionario contribuì a rendere per qualche momento credibile, durante la Restaurazione, una rinnovata alleanza tra trono e altare. Ma tale situazione contrastava con molte aspettative, non ultime quelle di ambienti della Chiesa stessa, insofferenti nei confronti del ripristino di una formula che, immancabilmente, vedeva la religione piegata ad essere *instrumentum regni*. Tuttavia, per quanto in generale la Chiesa cercasse una “sua libertà di atteggiamento rispetto ai programmi politici” (Jemolo, 1971, p. 16), nei fatti risultava più favorevole al legittimismo e alquanto ostile al liberalismo.

Ancor più profonda, comunque, l’insofferenza degli Stati moderni – compresi quelli più retrivi – nei confronti di una formula che, se presa troppo alla lettera, costituiva un marcato ostacolo alla indipendenza e autonomia del potere politico. Come scriverà nel 1846 Carlo Alberto – sempre più lontano dall’iniziale appoggio alla Compagnia di Gesù e insofferente nei confronti dell’atteggiamento di quest’ultima, ostile all’affermazione dell’autorità dello Stato sulla pubblica istruzione – “l’œtat bien administré ne peut reconnaître un pouvoir indépendant dans son administration” (citato in De Fort, 1999, p. 265).

Al di là, allora, degli ambienti a vario titolo rivoluzionari così come di quelli animati da un programmatico afflato antireligioso, furono in molti casi gli stessi Stati restaurati a mostrare presto l’insofferenza verso tutte quelle situazioni – *in primis* un troppo vincolante nesso trono-altare – che limitassero la loro piena autonomia politica.

Il caso del Regno di Sardegna, dello Stato, cioè, che costituirà il motore istituzionale del processo d’unificazione italiana, è in quest’ottica emblematico. All’indomani del Congresso di Vienna, infatti, nella Penisola il Regno dei Savoia si distingueva come uno dei più reazionari e qui “la scuola tornò, per gran parte, in mano

agli ordini religiosi, in particolare ai Fratelli delle scuole cristiane e ai Gesuiti, senza nessun controllo da parte dello Stato circa i metodi e i programmi” (G. Genovesi, 1998, pp. 58-59). Tuttavia, nel giro di pochi anni, la ricerca di un deciso protagonismo politico vide una rapida messa in discussione del paradigma trono-altare e un investimento – con efficace ricaduta positiva d’immagine della casa sabauda presso i liberali della Penisola – sulla Costituzione (Statuto albertino). D’altronde l’idea monarchico-legittimista vedeva perdere velocemente consensi in una società in cui Parlamento, Costituzione, libertà di stampa risultavano parole d’ordine coinvolgenti.

È emblematico, in quest’ottica, che lo stesso anno (1848) che vide il Regno di Sardegna impegnarsi nella I guerra d’indipendenza, vide anche l’allontanamento dei Gesuiti. Non si trattava, va detto, di un processo di scristianizzazione della società, anche perché un radicato senso religioso era avvertito, dalla classe dirigente sabauda e in seguito da quella del nuovo Regno d’Italia, come elemento fondamentale a sostegno del principio d’ordine e d’autorità. Senza sottovalutare che, al di là dei tatticismi politici, un sincero sentimento religioso animava tale classe dirigente.

Si trattava, invece, della volontà di ridefinire i confini delle competenze: una ridefinizione che coinvolgeva in primo luogo il momento fiscale, il momento giurisdizionale e, non ultimo, il momento educativo. Sono questi gli anni delle leggi Siccardi (1850), che aboliscono vari privilegi del clero, come l’abolizione del foro ecclesiastico (un tribunale speciale per i membri del clero), del diritto d’asilo per chiese e luoghi di culto, la riduzione delle feste religiose riconosciute dallo Stato, il divieto di acquisire immobili senza autorizzazione regia; sono gli anni dell’arresto di vescovi che si oppongono alle disposizioni dello Stato; gli anni in cui ai politici che avevano partecipato alla formulazione della legge, vengono negati i sacramenti; della scomunica nei confronti di Cavour e del Re da parte di Pio IX, ecc.

Insieme al monopolio della violenza, al monopolio fiscale e al monopolio della giustizia anche il controllo, se non monopolio delle attività educative costituiva parte delle irrinunciabili prerogative per garantire la piena autonomia dello Stato.

Insomma, prima ancora del 1861 e della proclamazione del Regno d’Italia, i termini dello scontro sono già definiti e tesi: da un lato vi è una gerarchia cattolica che vede nei regimi costituzionali un elemento ostile alla religione e alla Chiesa, dall’altro vi sono i liberali che vedono nella Santa Sede un potere ostile ai principi costituzionali.

Nelle vicende italiane questa conflittualità si svilupperà ulteriormente in virtù della peculiare situazione concreta territoriale, per cui lo Stato pontificio ostacola anche su un piano temporale il progetto unitario, con l'aspirazione a Roma capitale.

2. La fase della conflittualità: 1861-1929

La dichiarazione di Cavour del 1861, "libera Chiesa in libero Stato" delinea in modo efficace i binari su cui intende procedere il nuovo Regno. Così come la scomunica lanciata da Pio IX (1860) nei confronti di coloro che hanno concorso all'usurpazione delle terre che appartenevano allo Stato pontificio delinea in modo altrettanto efficace su quali binari intenda muoversi il Papa.

A fronte delle limitazioni e delle 'spoliazioni', il papa reagì con prese di posizione ispirate alla più radicale intransigenza, contro il nuovo Stato e contro la tipologia politica del nuovo Stato, il liberalismo. Nel 1864 con l'enciclica *Quanta cura* viene pubblicato il *Sillabo*, una raccolta degli errori contro la Chiesa suddivisi su 80 proposizioni tra cui quella che nega valore alla posizioni di coloro che ritengono che la perdita del potere temporale aiuti il magistero spirituale, così come quella che sconfessa coloro per cui "l'ottimo andamento della società civile richiede che le scuole popolari aperte ai fanciulli di qualunque classe del popolo, e in generale tutti i pubblici istituti destinati all'insegnamento delle lettere e delle discipline più gravi, non che a procurare l'educazione della gioventù, siano sottratte da ogni autorità, dall'influenza direttrice o dall'ingerenza della Chiesa e vengano assoggettate al pieno arbitrio dell'autorità civile e politica, a piacimento dei sovrani e a seconda delle comuni opinioni del tempo" (Romeo, Talamo, 1983, p. 149). Detto questo, va rilevato che tale conflittualità non assunse forme di univocità monolitica. Se prendiamo la Chiesa, per esempio, una cosa è osservare l'atteggiamento della Ecclesia intesa come comunità dei fedeli nel suo insieme (in cui l'ostilità risulta meno radicata e radicale), altro è osservare l'atteggiamento della gerarchia ecclesiastica (in cui l'ostilità è prevalente); non automaticamente sovrapponibili, poi, sono le posizioni delle alte gerarchie ecclesiastiche e quelle del basso clero (cfr. Cocconi, 2011); diversa la risposta a seconda delle zone rurali, montane e cittadine; ecc. Su tutto poi va rilevato che, tra i fautori dell'unità, vi erano certo molti laici e molti anticlericali, ma anche molti cattolici. Insomma, se una reale e drammatica conflittualità tra Chiesa e Stato ci fu, è necessario avere presente anche che tale polarizzazione ebbe zone di 'ambiguità', commistione, paradossi decisamente ampie. A cominciare

dal fatto che più della metà dei cattolici non rispettò il divieto imposto dal *non expedit*, con cui si vietava ai cattolici di partecipare alle elezioni politiche del nuovo Regno.

Al tempo stesso va rilevato come attorno al processo di laicizzazione dello Stato forti furono anche le divergenze che contrapposero Vittorio Emanuele II e Cavour, con il primo fermamente intenzionato, per esempio, a bloccare il progetto di legge presentato nel novembre del 1854 sull'abolizione delle corporazioni religiose contemplative presenti nel Regno di Sardegna. Al termine di un duro scontro, forte dell'appoggio parlamentare, ad avere la meglio sarà il primo ministro. Situazione dalle molteplici implicazioni. Come osserva Alberto Banti, "l'oggetto particolare della crisi ha – già di per sé – un notevole rilievo, perché contribuisce a definire i rapporti di separazione tra stato e Chiesa, anche se, al tempo stesso, acuisce la crisi nelle relazioni tra il Regno di Sardegna e il papa. Al di là di ciò, tuttavia, l'evoluzione della crisi ha anche un notevole significato politico-costituzionale. Il re viene battuto sul terreno puramente politico, mentre con la sua condotta Cavour impone di fatto il principio dell'autorità del Parlamento in generale, e della Camera in particolare, come garante della responsabilità del Governo" (Banti, 2009, pp. 100-101).

E gli scontri andarono aumentando, specialmente con la nascita del nuovo Regno, in un crescendo che avrà il suo apice nella conquista di Roma nel settembre del 1870. Nel 1865, per esempio, venne introdotto il matrimonio civile e nel 1866-67, per far fronte alle esigenze di bilancio, venne adottata la requisizione e la messa all'asta dei beni terrieri di molti enti ecclesiastici soppressi. In questo contesto di laicizzazione dello Stato s'inserisce a pieno titolo anche la questione educativa. A differenza, infatti, degli Stati d'Ancien Régime, per gli Stati 'post rivoluzionari' l'analfabetismo diviene un male sociale da debellare; problema con cui, tra mille titubanze e sospetti, devono confrontarsi anche gli Stati 'restaurati' (cfr. P. Genovesi, 2010).

Per lo Stato d'Ancien Régime l'analfabetismo, infatti, era un valore, una garanzia di difesa delle prerogative di governo, e l'intelligenza, insieme a tutto ciò che può alimentarla, era vissuto come un pericolo: come dice il redivo principe immaginato da Stendhal nella *Certosa di Parma*, "i tipi intelligenti hanno un bel tenersi ai migliori principi, e anche in buona fede: in un modo o nell'altro sono sempre un po' parenti di Voltaire e di Rousseau" (Stendhal, 1973, p. 107).

Per lo Stato moderno, invece, l'analfabetismo è un ostacolo, che intralcia il suo funzionamento. Certo, la valorizzazione dei processi

di alfabetizzazione si deve ugualmente scontrare con tutti i limiti che derivano dal fatto che esiste la radicata convinzione che l'indiscriminato accesso all'istruzione costituisca un pericolo sociale. Educare quanto si può, istruire quanto si deve: così verrà riassunta – in modo va detto efficace – questa schizofrenica visione educativa da parte della classe dirigente liberale. Ma anche laddove non si fanno proprie le posizioni di un Condorcet, per il quale un sistema pubblico che garantisca a tutti la possibilità di essere consapevoli delle questioni pubbliche costituiva l'unica garanzia perché la Rivoluzione potesse dare i propri frutti, si avverte tuttavia in modo chiaro l'esigenza di un sistema educativo diffuso, pervasivo, organizzato e, soprattutto, gestito direttamente dallo Stato.

Per molti versi, d'altronde, l'esistenza stessa di questa schizofrenia costituisce il segnale più emblematico dell'importanza attribuita al momento educativo: pur avvertendone i pericoli, non se ne può fare a meno; un processo di educazione delle masse si potrà cercare di smussarlo, di controllarlo, d'indirizzarlo, ma non si può fare a meno di metterlo in atto. Lo Stato ne ha bisogno per questioni strutturali: la sua funzionalità amministrativa, le sue necessità produttive, e, non ultimo, le sue esigenze di legittimazione; e la nazionalizzazione delle masse, punto centrale della legittimazione politica dello Stato in età contemporanea, passa in primo luogo attraverso i canali della scolarizzazione.

Stando così le cose, lo Stato non può che vedere con diffidenza quando non con ostilità l'intromissione in quello che è diventato un delicato snodo della vita sociale.

Una progettualità che non mancò di trovare ampi ostacoli sul proprio percorso, a cominciare dal fatto che, specialmente agli inizi, il personale scolastico venne reclutato tra ex religiosi che in molti casi costituirono un ostacolo fisico all'affermazione di principi decretati per legge. Una cosa erano le disposizioni, un'altra le applicazioni.

Insomma, rileva Remo Fornaca, "la laicità è più virtuale che reale, perché gran parte degli insegnanti erano religiosi in tutte le scuole, specie elementari" (citato in G. Genovesi, 1998, p. 64).

D'altra parte, come ricordato, la scristianizzazione era una prospettiva ben lontana dai propositi della classe dirigente liberale, che vedeva nel sentimento religioso inculcato nelle scuole, nella sua forma più acritica, uno degli strumenti più preziosi per il mantenimento del controllo sociale nei confronti di una massa spesso temuta e disprezzata, anche quando oggetto di un sentito filantropismo.

Inoltre l'anticlericalismo, che indubbiamente è presente in molti esponenti politici, non costituì il tratto univoco della classe dirigente italiana: esistono anche ferventi cattolici, esistono cattolici riformatori, esistono i cattolici liberali che accettano la partecipazione politica nel nuovo Stato –, esiste soprattutto una condivisa accettazione del valore della religione – e del suo insegnamento – come utile *instrumentum regni*. Specialmente negli anni della Destra storica.

Come osserva infatti Guido Verucci la politica della Destra storica (1861-1876) “fu caratterizzata fin dagli inizi dall'intento di indebolire, per ragioni politiche e finanziarie, la potenza della Chiesa, ma fino a un certo punto, fino al punto cioè in cui tale indebolimento non si traducesse in una perdita da parte della Chiesa di quella influenza ideologica che gli uomini di governo della Destra, in buona parte cattolici, riconoscevano necessaria sia per motivi religiosi, sia per motivi di conservazione sociale” (Verucci, 1996, p. 79).

Attorno alla metà degli anni Settanta la conflittualità comincia ad assumere caratteri differenti. Molti sono gli aspetti che mutano: nel 1876 alla destra storica (liberali moderati, conservatori) subentra al governo del paese la sinistra storica (liberali democratici, progressisti) con un programma di maggior coinvolgimento delle masse (è del 1877 la legge Coppino sull'istruzione obbligatoria, o meglio ancora sulla sua reale attuazione); nel 1878 muore Pio IX e diviene papa Leone XIII (1878-1903); e poi ormai lo Stato c'è e l'aspettativa, coltivata dalle gerarchie ecclesiastiche, di una sua rapida implosione è contraddetta da ogni anno in più di esistenza del nuovo Regno.

S'impone un cambiamento quanto meno di strategie. Peraltro con il nuovo papa rispetto alla focalizzazione sul piano teologico, foriera di notevole conflittualità, sembra prevalere un approccio di carattere sociale. E poi, specie nella prima fase del pontificato, il papa appare meno ostile all'idea di una 'conciliazione' e di un coinvolgimento dei cattolici nella vita pubblica italiana. In realtà, scrive Roger Aubert, “pur avendo lasciato intendere, soprattutto durante i primi anni di pontificato, di essere disposto ad accordarsi sulle modalità e ad accontentarsi di un minuscolo Stato, Leone XIII si mostrò intransigente quanto Pio IX sui principi della sovranità temporale, e la politica del *non expedit*, che proibiva ai cattolici italiani di partecipare alla vita politica del nuovo Stato, non solo fu continuata, ma addirittura rinforzata” (Aubert, 2005, p. 16).

L'elemento innovatore, casomai, si collega alla attenzione per la realtà sociale per quel che è e non, sulla scia di tendenze reaziona-

rie, al fine del recupero di un idilliaco tempo che fu. È su queste basi che prende forma la famosa *Rerum novarum* del 1891. Condannato il socialismo che attizza nei poveri l'odio per i ricchi, che abolisce la proprietà privata, che scompiglia l'ordine sociale, ma condannato anche lo sfruttamento del proletariato, vi è l'invito a prendere consapevolezza del nuovo sistema produttivo. Passaggio rilevante: la società con cui ci si confronta è quella che c'è, con le sue dinamiche, con i suoi problemi. In un certo senso, pur nel permanere di un atteggiamento che possiamo definire antimodernista, si attua anche una "conversione" nell'atteggiamento verso la realtà con cui confrontarsi. E passa anche di qui l'affermarsi di una più incisiva presenza nel tessuto sociale, a cominciare dall'organizzazione di una rete di scuole cattoliche impostate in ottica "moderna". All'interno della questione dei rapporti tra Chiesa e Stato, poi, il documento di Leone XIII, osserva Camillo Brezzi, ebbe "grande rilevanza rispetto alla relazione tra la Chiesa cattolica e la società civile, per un verso, e rispetto alla cultura ed all'organizzazione dei cattolici, per altro verso". In particolare la valenza antisocialista della *Rerum novarum*, oltre ad avviare "il tentativo di ristabilire un più stretto legame con le masse popolari", permise "sul terreno sociale, un'alleanza di tipo nuovo con le classi dirigenti, che cominciavano anch'esse a preoccuparsi della forza crescente del movimento socialista" (Brezzi, 2011, p. 127).

Intanto, anche sul piano politico messaggi rilevanti come l'invito ai cattolici francesi, nel 1890, a partecipare alla Terza Repubblica, spezzano ulteriormente il retaggio di un vincolo che per molti risultava ancora strutturale, quello tra trono e altare.

Gli anni d'inizio secolo, che vedranno papa Pio X (1903-1914), vedranno una ripresa dell'anticlericalismo da un lato e dell'intransigentismo dall'altro. Proprio negli anni del giubileo della Patria, come rileva Emilio Gentile, tra le voci fuori dal corso si trovano *in primis* quelle dei cattolici, ostili allo Stato usurpatore. Ma si tratta di una contrapposizione tanto forte nelle parole, quanto debole nelle strutture. La prova la si ha poco dopo in occasione della guerra di Libia e poi, più ancora, della guerra mondiale. Fausto Fonzi parla di una "tacita progressiva conciliazione" (Fonzi, 2005, p. 283) che arriva a ribaltare sui massoni e sui socialisti l'accusa di "nemici della patria" prima tipicamente rivolta ai cattolici. Un passaggio visibilmente reso, in occasione della guerra italo-turca per la Libia, dai manifesti propagandistici che identificano il "nemico interno" nel socialista vestito da turco e fanno della guerra una crociata contro l'infedele (Ventrone, 2005).

Non mancano ancora forti scontri: tuttavia le sospensioni del *non expedit* si moltiplicano fino all'abrogazione definitiva nel 1919. Quanto in tutto questo giochi un ruolo di primo piano la questione educativa lo si evince in occasione del patto Gentiloni del 1913. Dopo, infatti, aver concesso il suffragio universale maschile come estremo tentativo di rinsaldare l'alleanza con il socialismo riformista di Turati, una volta messo quest'ultimo in minoranza dall'ala massimalista, Giovanni Giolitti, presidente del consiglio, si rivolge a quel prezioso bacino di voti costituito dai cattolici ancora vincolati dai dettami del *non expedit* e privi, di conseguenza, di una propria rappresentanza politica. L'accordo prevede un appoggio dei cattolici ai deputati giolittiani che s'impegnano a firmare un accordo, l'*Eptalogo*, in cui ben 2 dei 7 punti hanno come oggetto la questione educativa: svolgimento della legislazione scolastica secondo il criterio che, col maggiore incremento alla scuola pubblica, non siano fatte condizioni che intralcino o screditino l'opera dell'insegnamento privato, fattore importante di diffusione e di elevazione della cultura nazionale; sottrarre ad ogni incertezza ed arbitrio e munire di forme giuridiche sincere e di garanzie pratiche, efficaci, il diritto dei padri di famiglia di avere pei propri figli una seria istruzione religiosa nelle scuole comunali.

Un aspetto va rilevato con particolare attenzione: la richiesta della libertà d'insegnamento, slogan con cui tradizionalmente si faceva riferimento alla richiesta di poter avere scuole cattoliche, è presentata nei termini di elevazione culturale nazionale. Cambiamento non di poco conto: lo Stato non appare più qualcosa di illegittimo, ma anzi qualcosa che necessita di essere vivificato dall'apporto cattolico, a cominciare dall'apporto dell'educazione religiosa.

Per quanto, dunque, il giubileo del 1911 costituisca l'occasione per dar ancora una volta voce in modo forte all'ostilità cattolica nei confronti dello Stato – l'occasione per il Vaticano “di riprendere con particolare virulenza il processo allo Stato italiano, dichiarando che l'opera dei fondatori e dei dirigenti dell'Italia unita era un ‘vergognoso fallimento’” (Gentile, 1997, p. 61) –, in realtà si è in presenza di una ostilità tanto veemente, quanto giunta al suo esaurimento. La guerra di Libia, come ricordato, e ancor più la Grande guerra daranno piena voce ad una radicale trasformazione nell'atteggiamento del mondo cattolico, gerarchie incluse, nei confronti dello Stato.

In quest'ottica di progressivo investimento nazionale da parte delle gerarchie ecclesiastiche – processo in atto in quegli anni non solo in Italia – ecco per esempio il Vescovo di Parma mons. Con-

forti affermare: “l’ora delle grandi prove è giunta anche per la patria nostra e noi, come cristiani e come cittadini, sorretti dalla nostra Fede ed animati dall’affetto che ogni italiano deve sentire per questa terra amata, dobbiamo mostrarci all’altezza del momento solenne che attraversiamo. ... Ed il sacrificio per una causa nobile e grande non deve rincrescere a noi, seguaci di una religione che pone a sua base il rinnegamento di noi stessi portato sino all’immolazione, ogni qualvolta lo richieda il bisogno” (*L’episcopato italiano e la guerra*, 1915).

Allo scontro subentra una sempre più diffusa volontà di interagire con lo Stato e, ancor più, di indirizzarlo sulla strada di una “risacralizzazione” della società.

E questo passa in primo luogo attraverso un rinnovato protagonismo educativo.

Non a caso lo scontro tra coloro che sostenevano la “libertà d’insegnamento” – e con ciò la sostanziale equiparazione tra pubblico e privato – e coloro che rivendicavano la “laicità della scuola” – e con essa il primato dello Stato nella formazione del cittadino moderno – vide con gli inizi del nuovo secolo una rinnovata intensità, resa ancora più rilevante nel primo dopoguerra dall’emergere dei partiti di massa. I partiti politici, infatti, parteciparono attivamente alla discussione sui problemi educativi. “Ciò fu dovuto – osserva Lamberto Borghi – non soltanto al fatto che la guerra aveva resa più acuta la crisi del sistema politico italiano, ma anche e soprattutto all’apparire sulla scena di un nuovo partito [quello popolare] che dell’orientamento educativo fece un punto centrale del suo programma” (Borghi, 1963, p. 197).

Per quanto riguarda le posizioni cattoliche, va tuttavia rilevata una notevole disomogeneità tra la linea ufficiale elaborata dal fondatore del Partito popolare (1919), don Sturzo, e le richieste della Santa Sede, animate dal desiderio di ristabilire un controllo confessionale sul sistema educativo, che largo seguito avevano nelle fila del partito. Don Sturzo aveva sì chiesto la parità del trattamento tra alunni delle scuole pubbliche e delle scuole private e la possibilità di aprire scuole private parificate, senza che ciò, tuttavia, determinasse in alcun modo la tendenza alla diminuzione del ruolo e del numero delle Scuole pubbliche.

Nel suo variegato insieme il mondo liberale condivideva il timore che il significato della richiesta popolare di una “libertà d’insegnamento” mirasse ad ottenere la possibilità di istituire scuole nelle quali l’insegnamento sarebbe stato confessionale. Nel clima del dopoguerra, tuttavia, con il diffondersi del timore per il “pericolo rosso”, ma anche sulla scia delle posizioni elaborate dall’idea-

lismo gentiliano, molti furono i liberali che videro nella scuola privata un ottimo strumento per diminuire la 'pressione' sulla scuola pubblica e per assicurare la natura elitaria del sistema educativo, nel nome del concetto delle "poche scuole, ma buone".

Per quanto riguarda il fronte socialista, le posizioni ruotavano sostanzialmente attorno alla richiesta di uno sviluppo dell'istruzione tecnica e alla difesa della laicità dell'insegnamento. Quest'ultima, tuttavia, appare la posizione politicamente più decisa. Il tema, infatti, è al centro dell'opposizione che in parlamento viene fatta ai disegni sull'esame di Stato presentati tra il 1920 e il 1922 da Croce, Corbino e Anile. L'importanza strategica è tale che, nel marzo del 1922 la segreteria del partito decide di impegnare il gruppo parlamentare in una strenua difesa della scuola pubblica. Di contro, il Ppi impose ai propri deputati l'attuazione dell'esame di Stato come pregiudiziale fondamentale nella loro azione (Ambrosoli, 1980, p. 52).

La definitiva rottura tra socialisti e popolari così come l'avvicinamento tra popolari ed esponenti del mondo liberale ed infine, nell'ala clericale, tra popolari e fascisti, dunque, si definì in modo significativo anche attorno allo scontro scuola pubblica/scuola privata.

Infine i fascisti. Il programma dei Fasci di combattimento del giugno del 1919 lasciava poco spazio al problema scolastico: insieme ai problemi amministrativi, burocratici, giuridici e coloniali era demandato ad un secondo momento. A fronte di una carenza programmatica, tuttavia, fin dalle origini il fascismo si pose esplicitamente a difesa della scuola statale di contro alla scuola privata, in particolare con la scuola confessionale, secondo l'idea che per la scuola si trattasse di "funzioni essenzialmente statali, di funzioni che rispondono alle prime necessità della vita civile e della vita normale dello Stato" (Atti Parlamentari – Camera dei Deputati, *Discussioni*, volume IX, 1923, p. 8599).

Queste posizioni appaiono in contrasto con il programma gentiliano che, di fatto, nel 1923 verrà assunto per colmare le carenze del progetto politico fascista in relazione al tema scolastico (Cfr. P. Genovesi, 1996). Se, però, tale investimento, riconducibile all'azione mussoliniana di consolidamento del proprio governo e della propria *leadership* all'interno dello stesso fascismo, risponderà ad una serie di aspettative di carattere politico, sia sul piano strategico sia sul piano culturale, costante (e solo tatticamente sopita nel 1923) resterà l'ostilità tra le fila fasciste verso le posizioni gentiliane. Un'ostilità marcata specie nei confronti della limitazione dell'azione dello Stato in fatto di scuole: tanto l'elitarismo che

animava questa visione quanto le aperture ad un ‘concorrente ideologico’ – quale veniva inevitabilmente ad essere per il fascismo la Chiesa – contrastavano con la tensione di massa e totalitaria tipica di una forma politica come il fascismo.

La fine ufficiale della conflittualità non era ancora dietro l’angolo e bisognerà aspettare il 1929 con i Patti Lateranensi e il Concordato. Tuttavia, come si vede molti elementi andavano mutando. E la riforma Gentile del 1923 darà forma a due momenti fondamentali su cui verrà costruito il percorso di avvicinamento che porterà al 1929: l’inserimento dell’insegnamento religioso nelle scuole pubbliche (alle elementari), insieme al crocifisso nelle aule, e un regime più favorevole alle scuole private, di fatto cattoliche.

Situazione dai tratti altamente paradossali. Gentile, infatti, si mosse in questa direzione sulla base di un primato dello Stato etico. Per esempio, le concessioni alle scuole private vennero pensate affinché lo Stato potesse sublimare il proprio ruolo educativo senza disperdere le proprie forze. Liberata dai vincoli che ne impedivano il pieno sviluppo, la scuola statale avrebbe potuto, allora, assolvere pienamente la propria funzione di centro di formazione della coscienza nazionale per la futura classe dirigente. Per quanto riguarda, invece, l’introduzione della religione nelle elementari si trattò per Gentile di un modo di preparare il terreno alla filosofia, quando le menti sono ancora deboli, attraverso la religione (meglio ancora il catechismo), definita una *philosophia inferior*. Se questa era l’impostazione gentiliana, ben altra fu la lettura che ne diede la gerarchia ecclesiastica. Questa vide e colse le opportunità offerte dall’azione gentiliana, al di là del solco, di cui vi era piena consapevolezza, che divideva l’impianto di Gentile dalla linea, che troverà esplicita affermazione nel dicembre del 1929 con la *Divini illius magistri*, in cui Pio XI affermerà, senza mezzi termini, che “non può darsi adeguata e perfetta educazione all’infuori dell’educazione cristiana” (Cfr. Momigliano, 1959).

A contrapporsi, cioè, vi era il primato di una visione gentiliana della scuola e il primato di una visione cattolica della scuola. Non a caso Gentile si schiererà con forza contro il Concordato e vedrà nelle concessioni alle scuole private nel 1929 un duro colpo al sistema scolastico nazionale a fronte di un attivo processo di clericalizzazione della scuola (cfr. Turi, 1995, p. 405).

In sintonia, dunque, con la posizione della *Divini illius magistri*, l’attenzione delle gerarchie ecclesiastiche fu rivolta all’introduzione della religione, e più ancora dello spirito religioso, nella scuola pubblica piuttosto che al tema della “libertà” per le scuole “confessionali”. Insomma il punto strategico, ben più che il ricono-

scimento della scuola privata, risultò la creazione di una scuola statale cattolica: ecco così l'attenzione concentrarsi sull'introduzione nella scuola statale del crocifisso e dell'insegnamento religioso. È vero che quest'ultimo veniva introdotto da Gentile solo nel grado elementare, ed è vero che già in molte situazioni insegnamento religioso e crocifisso erano presenti nelle aule scolastiche: adesso però la presenza dell'insegnamento religioso costituiva una posizione ufficiale dello Stato.

I Patti Lateranensi – e in particolare il Concordato – del 1929, dunque, trovarono nelle vicende legate alla riforma Gentile un momento di preparazione fondamentale. In generale, rileva Verucci, “i patti lateranensi, e in particolare il concordato, erano complessivamente più vantaggiosi per la Chiesa che per lo Stato. Alla Chiesa offrivano una solida base istituzionale e giuridica per l'opera di ricristianizzazione della società, base che sarebbe sopravvissuta alla fine del regime fascista” (Verucci, 1988, p. 57). Il fascismo, d'altra parte, contava di recuperare sul lato pratico ciò che cedeva sul lato formale; del tutto indifferente per di più ai cedimenti sui valori della laicità e della libertà di coscienza.

Due soggetti politici, insomma, animati da sospetto reciproco – a cominciare proprio dalle questioni inerenti l'educazione degli italiani – e tuttavia, in quegli anni, pronti a far convergere i propri interessi. Per il fascismo in gioco vi era una legittimazione al tempo stesso di natura politica, culturale e sociale; per la Chiesa la possibilità di dare corso ufficiale alla propria azione di “ricristianizzazione” della società italiana. Interessi divergenti: l'uomo nuovo fascista, in altre parole, è l'uomo ‘antico’ cattolico non coincidevano, ma è indubbio che, per un certo periodo, intrecciarono le proprie sorti.

3. La fase dell'accordo: 1929-oggi

L'Unità d'Italia “è un bene comune”, “un tesoro che è nel cuore di tutti, a cui spero tutti vogliano contribuire, anche in modo diverso, ma con convinzione” («Corriere della sera», 4 maggio 2010).

Queste parole sono state pronunciate nel maggio 2010 dal presidente della CEI (Conferenza Episcopale Italiana), cardinale Angelo Bagnasco, alla vigilia della visita a Genova del presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, e rimandano ad una situazione del rapporto tra Stato e Chiesa ben distante da quello che era la situazione 150 anni prima.

Non che non manchino, anche oggi, in alcuni ambienti cattolici posizioni tese alla delegittimazione del processo risorgimentale, ma anche in questi casi non è più l'esistenza dello Stato italiano ad essere messa in dubbio, bensì aspetti e matrici avvertiti come strutturalmente antireligiosi.

La dimensione dell'accordo, dunque, può dirsi pienamente raggiunta.

A fronte di questa situazione, tuttavia, specie per quanto riguarda la questione educativa, persistono elementi di tensione, acuitisi ulteriormente negli anni successivi alla caduta del muro di Berlino e a quella riorganizzazione del sistema politico italiano che va sotto il nome di Seconda Repubblica.

Partiamo, però, dagli anni che seguirono la caduta del fascismo. I cambiamenti furono enormi: da una dittatura si passò ad una democrazia, da una Monarchia ad un Repubblica. Tutto questo, però, senza intaccare il Concordato del 1929, che venne assunto nella nuova Costituzione. L'art. 7 recita: "Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi. Le modificazioni dei Patti, accettate dalle due parti, non richiedono procedimenti di revisione costituzionale". Aspetto che apriva, tra l'altro, a forme di incongruenza significative: mentre, infatti, l'articolo 3 afferma che "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali", tra le clausole del Concordato del 1929 vi è quella per cui la religione cattolica è religione di Stato.

L'assunzione del Concordato nella Costituzione, in particolare per quanto riguarda le questioni relative al problema scolastico, al rapporto tra pubblico e privato, tra confessionale e laico fu tutt'altro che pacifico e suscitò un ampio dibattito nel paese e tra i Costituenti.

Alla fine il compromesso si concretizzò nella formulazione dell'articolo 33 e dall'articolo 34. In particolare (articolo 33) precisando che "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".

A questo punto la questione del finanziamento sarà destinata a catalizzare negli anni successivi il dibattito su scuola pubblica e scuola privata, giocato all'interno di un quadro di fondo per cui "l'emendamento (senza oneri per lo Stato), che aveva rappresentato

per la Democrazia cristiana un'inopinata ed imprevista sconfitta in sede di Assemblea costituente, rappresentò di fatto per le forze politiche laiche solo una vittoria di principio. Infatti prevalse, negli anni a venire, il criterio delle sovvenzioni alle scuole private, poiché, anche secondo quanto sostenuto dai costituenti comunisti e socialisti in sede di discussione per far approvare l'emendamento stesso, non si intendeva impedire la corresponsione di aiuti da parte dello Stato a scuole di enti e di privati, ma solo affermare che non doveva esistere un diritto costituzionale a ricevere sovvenzioni" (Gonzi, 2009, p. 63).

E su questa pratica di fatto influì pesantemente un altro aspetto che costituiva a sua volta un altro elemento di profonda rottura rispetto al passato: il protagonismo politico che nell'Italia repubblicana venne ad essere assunto dalla Democrazia cristiana. Un passaggio che vide il 'partito dei cattolici' – tra i quali, come visto, a lungo era stato presente un senso di ostilità nei confronti dello Stato – imporsi come "il partito italiano" per eccellenza (cfr. Giovagnoli, 1996).

Sono quelli del primo dopoguerra, pontificato di Pio XII (1939-1958), anni in cui la Chiesa continua sulla scia della prospettiva ierocratica sostenuta dal pontificato di Pio XI (1922-1939), animata da una profonda diffidenza per le tendenze democratiche dello stesso mondo cattolico e propensa ad accordi di vertice con lo Stato. Forte la spinta a intervenire attivamente sulla vita pubblica e sociale secondo un processo che, in qualche modo, affida allo Stato l'onere di attuare tale prospettiva. In un qualche modo lo Stato viene vissuto come il braccio laico del primato religioso. Un modello appare la Spagna con cui era stato stipulato un Concordato nel 1953 in cui la religione cattolica costituisce "l'unica religione della Nazione spagnuola" (articolo I), con i diritti e le prerogative spettanti (cfr. www.vatican.va).

Una posizione che trovava conferma e stimolo dallo scenario internazionale della guerra fredda: la necessità della sacralizzazione della società costituiva la risposta verso la scristianizzazione operata dal comunismo. Una preminenza del pericolo rosso che, in parte, come è stato osservato, portò a sottovalutare il fatto che "la civiltà del capitalismo comportò un processo di scristianizzazione non meno profondo di quello prodotto dal socialismo sovietico" (Verucci, 1988, p. 98).

A partire dagli anni Sessanta lo svilupparsi di processi se non di scristianizzazione quanto meno di secolarizzazione della società (significativo in questo senso l'esito del referendum che vedrà nel 1974 la maggioranza degli italiani difendere la possibilità del di-

vorzio introdotta nel 1970), il desiderio di una partecipazione politica attiva, il bisogno di protagonismo delle nuove generazioni che troverà voce potente nel movimento del '68, la necessità di dare forma a nuovi esperimenti politici come l'apertura a sinistra (gli anni Sessanta in Italia sono gli anni dei governi di centro-sinistra incentrati sull'accordo tra Democrazia cristiana e Partito socialista) comportano significative trasformazioni che investono, ovviamente, anche i rapporti tra Stato e Chiesa.

In questo contesto la riforma della scuola media del 1962 intercetta attivamente queste tensioni: espressione del rinnovato afflato democratico di cui si vuol far portavoce l'esperimento del centrosinistra, s'incentra sull'obbligo portato a 14 anni (prima era a 11) e sull'unificazione dei percorsi fino ad allora nettamente separati in un'ottica marcatamente classista. Una dinamica inserita in un processo di democratizzazione che si svilupperà successivamente per tutti gli anni Settanta, a dispetto – e in qualche modo in risposta – di una stagione tragica per la società italiana quale fu quella degli anni di piombo, delle stragi di Stato e del terrorismo rosso e nero.

In questi anni la Chiesa viene coinvolta dalla rivoluzione operata dal Concilio Vaticano II (1962-1965) tesa a rompere in primo luogo un'autoreferenzialità delle gerarchie rispetto all'Ecclesia nel suo insieme, così come a prendere atto dell'inefficacia del progetto di imporre alla società in forma di leggi dello Stato i principi della religione. Su queste basi risulta sempre più impraticabile il rapporto verticistico tra Stato e Chiesa.

Permane tuttavia un radicato sospetto nei confronti di una democratizzazione della società (e della scuola), letta da ampi settori della Chiesa come un deriva verso il neutralismo dei valori, il laicismo, l'anarchia. Costante, infatti, è la condanna della laicità/laicismo accusati, come scriverà «la Civiltà Cattolica», di non far progredire l'Italia, ma di renderla più anarchica, barbarica ecc. (cfr. Fornaca, 2000, p. 157).

Dopo un lungo dibattito, la necessità di riformulare i termini del Concordato si concretizzerà con l'Accordo tra Repubblica Italiana e Santa Sede del 18 febbraio 1984 che, sanando l'incongruenza presente con l'inserimento del Concordato del 1929 nella Costituzione, abroga la definizione della religione cattolica come religione di Stato. Inoltre, per quanto riguarda la scuola, lo Stato “garantisce alla Chiesa cattolica il diritto di istituire liberamente scuole di ogni ordine e grado e istituti di educazione”, così come assicura l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole (1985). Tuttavia viene precisato che “nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il di-

ritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di tale insegnamento”, senza che le scelte comportino alcun tipo di discriminazione.

Il nuovo Concordato non ha, comunque, posto fine agli scontri attorno a parole d’ordine come ‘laicità’, ‘libertà d’insegnamento’, scuola pubblica/scuola privata. Tale conflittualità, anzi, mostrerà una costante vitalità politica e sarà destinata ad ulteriore sviluppo con il venir meno della stagione della Guerra fredda.

Fino a questo spartiacque (1989-1991), infatti, si può rilevare una prevalenza dell’uso politico strumentale di questi temi all’interno di giochi politici tesi al consolidamento o alla disgregazione di alleanze fra partiti o di rapporti di forza all’interno di uno stesso partito. In una fase particolarmente delicata, per esempio, un provvedimento sulla scuola materna statale costituì l’occasione per la caduta del governo Moro II.

Non che il dibattito su tali questioni non coinvolgesse l’opinione pubblica, non animasse la discussione su giornali e riviste, ma, in virtù della staticità strutturale della contrapposizione ideologica, agiva in un certo senso come strumento di ‘conferma’ delle rispettive posizioni.

Anche i rapporti del mondo politico con la Chiesa, d’altronde, erano incanalati su binari predefiniti, muovendosi sul nesso privilegiato con la Democrazia cristiana, che non doveva in alcun modo convincere la Chiesa del suo ruolo di referente politico privilegiato.

La caduta del muro, la fine dell’Unione Sovietica, invece, costituiscono per il sistema italiano le premesse di un terremoto che, nel giro di pochi anni, vedrà la scomparsa o la profonda trasformazione dei partiti ‘storici’ (la Democrazia cristiana, il Partito comunista italiano, il Partito socialista italiano), la nascita del partito di Berlusconi, l’affermarsi di un bipolarismo imperfetto incentrato su un centrodestra e un centrosinistra, la frantumazione dell’unità cattolica ridistribuita attorno a queste due polarità con cattolici a destra e cattolici a sinistra, e sullo sfondo l’emergere ricorrente dell’idea di un rinnovato ‘partito dei cattolici’.

Su queste basi, l’uso politico del dibattito su laicità, libertà d’insegnamento, scuola pubblica/scuola privata viene ad assumere una rilevante funzione elettorale. È anche attorno alle prese di posizione su questi temi, infatti, che le varie formazioni politiche e, più in generale, i due schieramenti definiscono la propria identità da spendere sul mercato elettorale, così come nei rapporti con la Chiesa.

In questo schema il centrosinistra appare coinvolto da una prevalente difesa della laicità e della scuola pubblica. Tuttavia va rilevato come tale istanza debba essere rapportata nei fatti ad un varie-

gato arco di posizioni in cui agiscono strategie contingenti, pluralità delle interpretazioni del concetto di laicità e di 'scuola pubblica'. Su quest'ultimo aspetto è da sottolineare come proprio ad un governo di centrosinistra di debba la Legge n. 62 del 10 marzo 2000 con cui si definiscono le *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione* e si procede ad una rimodulazione del concetto di scuola pubblica. Questa legge, infatti, prevede l'istituzione di un sistema nazionale pubblico di istruzione costituito dalle scuole statali e dalle paritarie (fermo restando quanto previsto dall'articolo 33, cioè senza oneri per lo Stato a favore delle private). Per ottenere la parità, le scuole non statali devono, però, rispettare tutta una serie di vincoli, tra cui avere un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione, un piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti, la pubblicità dei bilanci, il funzionamento degli organi collegiali, essere aperti all'iscrizione di tutti, ricorrere a personale docente con abilitazione ecc.

Un riconoscimento effettivo di parità, che tuttavia da influenti commentatori cattolici viene visto come poco più che formale. Ad esempio, commentando questa legge a dieci anni di distanza, il segretario generale della Conferenza Episcopale Italiana, Ms Mariano Crociata, afferma che "il principio della libertà di scelta educativa, che solo in un sistema integrato di scuole statali e paritarie può trovare piena realizzazione, fatica ancora ad affermarsi. Si avverte spesso la mancanza di una cultura della parità, intesa come la possibilità di offrire alle famiglie una effettiva possibilità di scelta tra scuole di diversa impostazione ideale" (www.agesc.it/stampa/home%20page/Mariano%20Crociata.pdf). Al centro della critica vi è la questione del finanziamento che s'inserisce nel quadro più generale del rinnovato investimento della Chiesa sulle scuole cattoliche.

Tornando alle posizioni degli schieramenti politici, è indubbio che sia il centrodestra ad investire con decisione sulla difesa della scuola privata fino a giungere ad una vera e propria delegittimazione della scuola pubblica. Si pensi alle affermazioni del febbraio del 2011 da parte dell'allora premier Berlusconi per il quale "libertà vuol dire avere la possibilità di educare i propri figli liberamente, e liberamente vuol dire non essere costretti a mandarli in una scuola di Stato, dove ci sono degli insegnanti che vogliono inculcare principi che sono il contrario di quelli dei genitori" («La Repubblica», 26 febbraio 2011).

Se in questo attacco alla scuola pubblica si possono evidenziare anche le spinte di un approccio economicistico al tema educativo,

teso a interpretare la scuola come una ‘prestazione’ da valutare sulla base della ‘soddisfazione del cliente’, indubbiamente esso risponde *in primis* alla politica di ‘concessioni’ alle richieste provenienti dal mondo cattolico con particolare attenzione alla ricaduta elettorale (e politica) sviluppata nell’ottica di una strategia elettorale (avendo come riferimento privilegiato l’elettorato cattolico – non a caso, poco dopo l’attacco alla scuola pubblica viene completato con la difesa di una missione anticomunista) e di una strategia politica (tesa a consolidare un ricercato e legittimante legame preferenziale con la Chiesa).

Un legame preferenziale che effettivamente si sviluppa. Ed è significativo che, allorché gli scandali sessuali del 2009 cominciano a sollevare sempre più forti prese di distanza tra le fila cattoliche, da parte di ambienti del centrodestra verrà esplicitamente rivendicato come “nessun governo [abbia] dato ascolto al Vaticano come quello di Berlusconi ... il ministro dell’istruzione Gelmini ha rilanciato il buono scuola, ossia un sistema che permette ai genitori di scegliere la scuola che preferiscono (statale o no) ed è finanziato attraverso dei buoni che la scuola andrà a riscuotere dallo Stato” («Libero», 25 giugno 2009).

Da parte sua, poi, la Chiesa, specie con Giovanni Paolo II, mostra di ricercare una rinnovata azione diretta sulla società, di rivendicare la necessità dell’esistenza delle scuole cattoliche al di là della presenza della religione cattolica nelle scuole pubbliche.

Ecco così che nel 1999 col *Discorso di Giovanni Paolo II agli studenti, ai docenti e ai genitori della scuola cattolica italiana* papa Wojtyła, sulla base dell’idea che “la scuola cattolica rientra ... a pieno titolo nella missione della Chiesa”, afferma come il “principale nodo da sciogliere, per uscire da una situazione che si sta facendo sempre meno sostenibile, è indubbiamente quello del pieno riconoscimento della parità giuridica ed economica tra scuole statali e non statali, superando antiche resistenze estranee ai valori di fondo della tradizione culturale europea” (www.vatican.va).

E nel 2008 Benedetto XVI all’udienza ai partecipanti al convegno promosso dal centro studi per la scuola cattolica della conferenza episcopale italiana ribadirà la critica per gli ostacoli che persistono “nel contesto del rinnovamento a cui si vorrebbe tendere da chi ha a cuore il bene dei giovani e del Paese” e per ottenere il quale “occorre favorire quella effettiva uguaglianza tra scuole statali e scuole paritarie, che consenta ai genitori opportuna libertà di scelta circa la scuola da frequentare” (cfr. www.vatican.va).

Ciò non toglie, come la cronaca recente ha mostrato, che la presenza della religione cattolica nella scuola statale venga vista dalla

Chiesa come un diritto da difendere con risolutezza. La dichiarazione, così, del ministro dell'Istruzione Profumo sulla necessità che l'ora di religione cambi assetto assumendo per esempio la forma di un corso di storia delle religioni ha sollevato accese critiche nel mondo cattolico (a destra e a sinistra) e ha visto l'immediata replica del Vaticano, che per bocca del cardinale Gianfranco Ravasi, presidente del Pontificio consiglio per la cultura ha dichiarato: "il Concordato prevede che l'ora di religione resti cristiana" («Corriere della sera», 26 settembre 2012). Posizione alimentata dal fatto che, come osserva Fornaca, "Chiesa e cattolici, salvo poche eccezioni, hanno sempre concepito lo Stato come un'istituzione sussidiaria e non hanno mai messo in dubbio il ruolo preminente della Chiesa specie nel settore dell'educazione" (2000, p. 12).

Dal punto di vista politico, gli scenari attuali sono estremamente mobili. In questo momento l'Italia vede un governo tecnico sostenuto, tra gli altri, dall'ex principale forza di governo (Pdl) e dall'ex principale forza d'opposizione (Pd). Si può tuttavia rilevare un diffuso cedimento del legame privilegiato tra il centrodestra ed un'ampia area dell'elettorato cattolico; un cedimento che si avverte anche nei legami tra centrodestra e Vaticano. A fronte di questa situazione, nel centrosinistra questi temi continuano a costituire un difficile argomento, con forti ricadute per gli stessi equilibri interni (cfr. P. Genovesi, 2011).

Su queste basi, attualmente lo scontro tra scuola pubblica/laica e scuola privata/cattolica mantiene tutta la sua forza, agevolando il fatto che il discorso educativo venga investito da una serie di distorsioni di carattere politico. Distorsioni su cui, in modo crescente negli ultimi anni, si va innestando un ulteriore elemento: la crescente espansione di un'area che – indifferente alla questioni legate ai valori – vede nel ridimensionamento/annullamento della connotazione pubblica – e dei connessi tratti di universalità e gratuità – l'occasione per sviluppare un business per il quale la scuola costituisce un servizio da offrire in base a ciò che i clienti pretendono e sulla base di quanto questi stessi clienti possono permettersi di spendere.

Bibliografia

Adozioni, coppie gay e scuola pubblica da Berlusconi offensiva a tutto campo (2011), in «La Repubblica», 26 febbraio

Ambrosoli L. (1980), *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi

Aubert R. (2005), *Leone XIII: tradizione e progresso*, in E. Guerriero (a cura di), *I cattolici e la questione sociale*, Milano, San Paolo

Banti A. M. (2009), *Il Risorgimento italiano*, Roma-Bari, Laterza

Borghi L. (1963), *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia

Brezzi C. (2011), *Laici, cattolici, Chiesa e Stato dall'Unità d'Italia alla Grande guerra*, Bologna, il Mulino

Calabrò M. A. (2012), *Profumo: l'ora di religione cambi. Gli studenti hanno culti diversi*, in «Corriere della sera», 16 settembre

Clericomoralisti. Quei cattolici preoccupati di Noemi e non di Eluana(2009), in «Libero», 25 giugno

Cocconi U. (2011), *Chiesa e Stato a Parma durante l'Unità d'Italia*, Parma, s.e.

Concordato tra la Santa Sede e la Spagna, www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_segst_19530827_concordato-spagna_it.html

Condorcet (1994), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion

Crociata M., *In cammino verso la parità. Presentazione del XII Rapporto sullo Scuola Cattolica* (2010), in www.agesc.it/stampa/home20page/Mariano%20Crociata.pdf.

De Fort E (1999), *Istruzione*, in U. Levra (a cura di), *Il Piemonte alle soglie del 1848*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano

Dellacasa E., «Unità d'Italia tesoro nel cuore di tutti». *Vescovi critici sugli attacchi della Lega*, in «Corriere della sera», 4 maggio 2010

Discorso del Santo padre Benedetto XVI ai partecipanti al convegno promosso dal Centro studi per la scuola cattolica, della conferenza episcopale italiana (2008), in www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20080925_cssc_it.html

Discorso di Giovanni Paolo II agli studenti, ai docenti e ai genitori della scuola cattolica italiana (1999), www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1999/october/documents/hf_jpii_spe_30101999_catholic-school_it.html

Fonzi F. (2005), *La Chiesa e lo Stato italiano*, in E. Guerriero (a cura di), *I cattolici e la questione sociale*, Milano, San Paolo

Fornaca R. (2000), *La politica scolastica della Chiesa. Dal Risorgimento al dibattito contemporaneo*, Roma, Carocci

- Genovesi G. (1998), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza
- Genovesi P. (1996), *La Riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Ferrara, Corso
- Genovesi P. (2010), *L'università di Parma dal Ducato al Regno: lo snodo del 1859*, in D. Lombello, E. Marescotti (a cura di), ... *E venne il 1849. Personaggi ed eventi tra educazione e politica*, Lecce, Pensa Multimedia
- Genovesi P. (2011), *Educazione e politica nell'Italia di oggi. Un anno di scuola nelle pagine di «Famiglia Cristiana»: il 2009*, in N. Barbieri, E. Marescotti (a cura di), *Appuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica*, Padova, Cleup
- Gentile E. (1997), *La Grande Italia. Ascesa e declino del mito della nazione nel ventesimo secolo*, Milano, Mondadori
- Giovagnoli A. (1996), *Il partito italiano. La Democrazia Cristiana dal 1942 al 1994*, Roma-Bari, Laterza
- Gonzi G. (2009), *Una scuola per la nuova Italia. I lavori della Costituente: Dc, Pci e gli altri schieramenti politici di fronte alla questione della 'scuola di tutti'*, in P. Genovesi, G. Papagno (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). Identità e legittimazione politica*, Milano, Franco Angeli, 2009
- Jemolo A. C. (1971), *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, Torino, Einaudi
- L'episcopato italiano e la guerra. Pubblicazione fatta a cura di un Comitato di cittadini padovani* (1915), Padova, Tipografia Seminario
- Momigliano E. (a cura di) (1959), *Tutte le encicliche dei sommi pontefici*, Milano, Dall'Oglio
- Romeo R., Talamo G. (a cura di) (1983), *Documenti storici. L'età contemporanea*, Torino, Loescher
- Stendhal (1973), *La Certosa di Parma*, Milano, Garzanti
- Turi G. (1995), *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti
- Ventrone A. (2005), *Il nemico interno*, Roma, Donzelli
- Verucci G. (1988), *La Chiesa nella società contemporanea*, Roma-Bari, Laterza
- Verucci G. (1996), *L'Italia laica prima e dopo l'unità. 1848-1876*, Roma-Bari, Laterza

La didattica della Religione Cattolica in Italia, oggi: riflessioni su contenuti, metodi e finalità

Elena Marescotti

1. Considerazioni preliminari

Questo mio contributo intende offrirsi come una riflessione sul significato e sul ruolo dell'insegnamento della Religione Cattolica nella scuola pubblica italiana, riservando particolare attenzione ad alcune questioni che, soprattutto nella prospettiva di una teoria della scuola scientificamente fondata, ma nondimeno alla luce del suo impianto normativo e curricolare, si presentano con un alto grado di problematicità. L'accento, dunque, sarà posto sul risvolto contemporaneo della questione, guardando alla legislazione scolastica attualmente in vigore, al dibattito pedagogico più recente e, per entrare nel merito delle questioni più specificatamente didattiche, ai libri di testo in uso e alle attività che gli insegnanti di Religione Cattolica propongono; tuttavia, non si potrà prescindere da alcuni riferimenti sia di carattere storico sia di portata più generale, ovvero da una ricostruzione delle principali vicende che hanno caratterizzato la "questione" dell'insegnamento della Religione Cattolica nella scuola italiana.

Tale ricostruzione non intende ricalcare pedissequamente l'evoluzione della normativa al riguardo e del relativo, spesso controverso, dibattito che, sul piano culturale in senso lato, ha assunto in Italia prevalentemente le forme della polemica e del contrasto ideologico-politico. Piuttosto, essa cercherà di porre in primo piano uno degli aspetti che si è stati e si è ancora soliti marginalizzare, ovvero l'apporto della teoria della scuola e dell'educazione ad una migliore comprensione, ed alla risoluzione dei relativi problemi, di una disciplina che, da più punti di vista, costituisce una "anomalia" del curriculum scolastico difficilmente sostenibile sul piano squisitamente pedagogico.

Per questo, ho voluto puntare l'attenzione prevalentemente sugli aspetti didattici dell'Insegnamento della Religione Cattolica (in Italia, abbreviato con la sigla IRC), quelli cioè che riguardano la scel-

ta di contenuti e metodi in vista delle finalità da perseguire, per valutare se vi sia – se vi possa essere – coerenza, in primo luogo, tra l'impianto didattico su cui, nel suo complesso, si fonda la scuola pubblica e, quindi, la professionalità dei suoi docenti e l'impianto didattico con cui vengono veicolati i contenuti dell'IRC; in secondo luogo, sarà altresì interessante concentrarsi sulle possibili aporie che intervengono laddove la didattica dell'IRC tende ad essere meno "catechetica" e "dogmatica", e quindi più attiva, mentre la "natura" intrinseca dei saperi cui si riferisce continua ad essere confessionale. In effetti, nonostante alcune pseudo-aperture più o meno ufficiali e condivise di questo insegnamento al "senso religioso" e alla "storia della religione" o delle "religioni", esso è e rimane ufficialmente e sostanzialmente agganciato alla confessione cattolica.

Infine, devo preliminarmente rendere conto anche del fatto che, nei miei intendimenti, questa ricerca prevedeva di poter contare sulla collaborazione di diversi insegnanti di Religione Cattolica attualmente in servizio, da me contattati al fine di ottenere "materiale vivo" valido soprattutto sul piano didattico. Una fase cruciale del mio lavoro riguardava, in origine, la somministrazione agli insegnanti di Religione Cattolica di un questionario costruito in modo tale da fare emergere le loro autorappresentazioni circa il proprio ruolo e le attività effettivamente svolte a scuola, allo scopo di appurare quali fossero le concezioni che gli stessi insegnanti pongono a fondamento dell'attività scolastica, e le implicazioni che tali concezioni ingenerano sul piano didattico: scelta dei contenuti, utilizzo di testi, gestione della lezione in classe, modalità di verifica e di valutazione degli apprendimenti. Purtroppo, alla mia richiesta di collaborazione, più volte reiterata nell'arco degli ultimi mesi, e salvo un solo caso positivo, non ho ricevuto nessun riscontro o mi sono imbattuta nella esplicita indisponibilità a fornire il proprio punto di vista, giacché le indicazioni curriculari stabilite d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione dello Stato italiano e la Santa Sede basterebbero a chiarire in modo esaustivo la questione della funzione educativa e della didattica dell'IRC. Ciò, se da una parte senza dubbio "impoverisce" il materiale a mia disposizione per valutare l'impianto didattico "reale" dell'IRC, per altro verso rappresenta una ulteriore e rilevante spia di come questa "disciplina" faticosi ad amalgamarsi al curricolo scolastico, non condividendo con le altre discipline che lo compongono il fatto di essere un sapere autonomamente interpretabile dall'insegnante e ponendosi, piuttosto, come un sapere sottoposto ad una autorità, tra l'altro esterna alla scuola pubblica e al settore della Pedagogia e della Didattica, che ne disciplina e controlla la funzione formativa e la trasmissione in

ambito scolastico. L'impressione che ne ho ricavato è non solo quella, più generale e a monte, di una "mancanza di fiducia" di questa autorità nei confronti dei "suoi" insegnanti, ma anche di una mancanza di fiducia degli insegnanti di Religione Cattolica in se stessi, in quanto non hanno saputo e/o voluto e/o potuto, in questo frangente, di fronte ad un Ricercatore universitario di Pedagogia, attribuire, in autonomia, un senso al proprio ruolo di docente all'interno di una scuola pubblica e di comunicarlo ai fini della riflessione che avrei presentato in questo contesto.

In ragione di questa situazione, solo più indirettamente, mediante l'analisi dei libri di testo e di siti internet che mettono pubblicamente a disposizione materiali didattici vari, dispense, unità didattiche, prove di verifica già in uso o da poter utilizzare nella scuola, nonché *blogs* gestiti e frequentati da insegnanti di Religione Cattolica, ho potuto ricavare indicazioni utili al mio scopo.

2. Alle origini delle "anomalie" dell'IRC: una disciplina scolastica a "statuto speciale"

Il sistema scolastico italiano, sin dalle sue origini, prevedeva l'obbligatorietà dell'insegnamento religioso nella scuola elementare, così come stabilito dalla Legge Casati (Legge n. 3725 sul Riordinamento dell'istruzione pubblica del 13 novembre 1859) estesa poi, ad unificazione ottenuta, a tutto il territorio nazionale¹.

Di qui si innesca un dibattito assai acceso sulla questione, che recede periodicamente sullo sfondo, ma in verità mai del tutto, per riacutizzarsi in occasione di proposte e di provvedimenti legislativi e riforme del sistema scolastico: è il caso, ad esempio, della Legge Coppino (Legge n. 3961 del 15 luglio 1877) che non menziona più la presenza dell'insegnamento religioso nel corso elementare²; dei Programmi redatti da Aristide Gabelli per la Scuola elementare del

¹ Così recita l'art. 315: "L'istruzione elementare è di due gradi, inferiore e superiore. L'istruzione del grado inferiore comprende: l'insegnamento religioso, la lettura, la scrittura, l'aritmetica elementare, la lingua italiana, nozioni elementari sul sistema metrico".

² Così recita l'art. 2: "L'obbligo di cui all'articolo 1 rimane limitato al corso elementare inferiore, il quale dura di regola fino ai nove anni, e comprende le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino, la lettura, la calligrafia, i rudimenti della lingua italiana, dell'aritmetica e del sistema metrico; può cessare anche prima se il fanciullo sostenga con buon esito sulle predette materie un esperimento che avrà luogo o nella scuola o innanzi al delegato scolastico, presenti i genitori od altri parenti. Se l'esperimento fallisce l'obbligo è protratto fino ai dieci anni compiuti".

1888, che testimoniano le contraddizioni dei positivisti in merito alla questione³; e, ovviamente, della Riforma Gentile che pone la Religione Cattolica a fondamento e coronamento dell'istruzione elementare⁴.

Già questi riferimenti sono sufficienti a fare intuire come “mettere mano” alle sorti della scuola, in Italia, abbia sempre significato confrontarsi con la questione – spinosa, perché rivelatrice del livello di tensione politica tra Stato e Chiesa, e “fluttuante” nei suoi assetti a seconda delle forze politiche dominanti – dell'insegnamento della Religione Cattolica.

E, in effetti, non è un caso che si cerchi di dare stabilità alla questione, ovvero una soluzione univoca e duratura, attraverso un accordo giuridico formale e vincolante, come fu appunto il Concordato dell'11 febbraio 1929 tra l'Italia e la Santa Sede, con cui l'insegnamento religioso, già impartito nelle scuole pubbliche elementari, si estende anche alle scuole medie, ponendosi sia a “fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica” sia come disciplina curricolare a sé stante a tutti gli effetti, ovvero per mezzo di insegnanti *ad hoc* e di altrettanto specifici sussidi didattici⁵.

³ Tali programmi non forniscono indicazioni di contenuto relativamente all'insegnamento della religione che, tuttavia, non è di fatto espunta dalla scuola elementare.

⁴ Così recita l'art. 3 del R.D. n. 2185 del 1 ottobre 1923: “A fondamento e coronamento della istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica. All'istruzione religiosa sarà provveduto, nei giorni e nelle ore stabilite a norma del regolamento, per mezzo di insegnanti delle classi, i quali siano reputati idonei a questo ufficio e lo accettino, o di altre persone la cui idoneità sia riconosciuta dal R. provveditore agli Studi, sentito il Consiglio Scolastico. Per l'idoneità ad impartire l'istruzione religiosa così dei maestri come delle altre persone, il R. Provveditore si atterrà al conforme parere della competente Autorità Ecclesiastica. Sono esentati dall'istruzione religiosa nella scuola i fanciulli i cui genitori dichiarano di volervi provvedere personalmente”.

⁵ Così recita l'art. 36 della Legge 27 maggio 1929, n. 810, *Esecuzione del Trattato, dei quattro allegati annessi, e del Concordato, sottoscritti in Roma, tra la Santa Sede e l'Italia, l'11 febbraio 1929*: “L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato. Tale insegnamento sarà dato a mezzo di maestri e professori, sacerdoti e religiosi approvati dall'autorità ecclesiastica, e sussidiariamente a mezzo di maestri e professori laici, che siano a questo fine muniti di un certificato di idoneità da rilasciarsi dall'ordinario diocesano. La revoca del certificato da parte dell'ordinario priva senz'altro l'insegnante della ca-

Oltre cinquant'anni dopo, con gli accordi di revisione di tale Concordato del 1985 e, successivamente, con le modifiche portate all'intesa nel 1990, si delinea quello che ancora oggi è il quadro di riferimento principale per valutare, anche dal punto di vista più squisitamente didattico, le caratteristiche che l'insegnamento della Religione Cattolica assume nell'ambito della scuola pubblica.

La Legge n. 121 del 25 marzo 1985, *Ratifica ed esecuzione dell'accordo con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modifiche al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede*, infatti, non pone più l'insegnamento religioso "a fondamento e coronamento" dell'attività scolastica, bensì – aspetto non marginale – attesta che la Repubblica Italiana riconosce il valore della cultura religiosa e tiene conto del fatto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano (art. 2). Pertanto, la Repubblica Italiana continuerà ad assicurare, nel "quadro delle finalità della scuola", l'insegnamento della Religione Cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado.

Che l'orizzonte di senso di questa disciplina, come del resto di tutte le discipline del curriculum, sia il "quadro delle finalità della scuola", è un aspetto cruciale, riconfermato dal D.P.R. n. 202 del 23 giugno 1990, che rende esecutiva la revisione del marzo 1985 e le ultime modifiche apportate nel giugno del 1990. Tuttavia, ribadendo una linea già adottata in passato, è riconosciuto, agli alunni, ovvero alle famiglie, il diritto di avvalersi o non avvalersi di tale insegnamento⁶.

Ciò rappresenta una prima incongruenza a livello educativo e didattico, poiché se l'insegnamento della Religione Cattolica fosse inteso unicamente come espressione di una componente forte ed innegabile del patrimonio storico-culturale italiano e come occasione per perseguire con coerenza, unitamente alle altre discipline,

pacità di insegnare. Pel detto insegnamento religioso nelle scuole pubbliche non saranno adottati che i libri di testo approvati dalla autorità ecclesiastica".

⁶ Come ha acutamente sottolineato Antonio Santoni Rugiu, con la "trappola" dell'avvalersi o non-avvalersi, il governo italiano ha "perso l'occasione per mettere bene in risalto che non solo è veramente facoltativo seguire l'insegnamento religioso ma che è a pieno titolo e diritto concepibile e realizzabile una moderna forma di educazione scolastica che prescinda dall'insegnamento religioso". E, prosegue, "se è vero che il primo requisito della laicità è la tolleranza verso tutti e tutto, quindi anche verso i religiosi e l'insegnamento della religione, è altrettanto vero che requisito non meno importante è che la laicità non rinneghi la tolleranza quando si tratti delle convinzioni non religiose e proprio sul terreno dell'educazione" (A. Santoni Rugiu, *Dal falso "fondamento" all'illusoria facoltatività*, in E. Catarsi (1989), pp. 131-132, *passim*, corsivo nel testo).

le finalità della scuola, non dovrebbe essere sottoposto ad alcuna opzione di scelta sulla base della libertà di coscienza degli alunni e della responsabilità educativa dei genitori. Quella, cioè, che, di primo acchito, è sembrata e sembra ancora una conquista e una garanzia in termini di laicità della scuola, si configura, piuttosto, come il segnale che comprova l'avvenuto ingresso nella scuola pubblica italiana di un'attività formativa che, proprio perché incide sull'orientamento confessionale dell'alunno, si differenzia inequivocabilmente da tutte le altre sul piano educativo e didattico. È oltremodo evidente, nonostante le dichiarazioni di principio, che, a monte, tale attività si dimostra estranea alle finalità della scuola che, sia sul piano istituzionale sia su quello pedagogico, possono tendere anche alla maturazione di un senso religioso (così come alla maturazione di un senso politico), ma non certo di una confessione o di un'ideologia stabilita a priori. Al riguardo, è stato notato che: "Un discorso sulla congruità dell'insegnamento religioso con le finalità della scuola pubblica... può essere avviato senza equivoci solo a partire dalla consapevolezza che tale insegnamento resta confessionale sia nella forma catechistica sia in altre forme, se assume la religione non come oggetto di studio, ma come strumento di conoscenza della realtà. In questo caso, tale insegnamento è del tutto estraneo alle finalità della scuola, mentre può non esserlo la conoscenza dei fatti religiosi proposta al di fuori di qualsiasi pregiudizio ideologico" (Marenco A. M., Vigli M. (1984), p. 66).

In seconda battuta, la questione porta con sé, inevitabilmente, il problema della valenza formativa delle attività didattiche alternative previste per coloro che non si avvalgono dell'insegnamento della Religione Cattolica. Per la scuola dell'infanzia, è infatti previsto, in modo assai generico, "lo svolgimento di attività educative nel quadro degli orientamenti in vigore" (C.M. n. 128 del 3 maggio 1986); per la scuola elementare si parla di attività "che devono concorrere al processo formativo della personalità degli alunni" e che "saranno particolarmente dirette all'approfondimento di quelle parti dei programmi più strettamente attinenti ai valori della vita e della convivenza civile" (C. M. n. 129 del 3 maggio 1986); per la scuola media è previsto l'approfondimento "di quelle parti dei programmi di storia e di educazione civica più strettamente attinenti alle tematiche e ai valori fondamentali della vita e della convivenza civile" (C. M. n. 130 del 3 maggio 1986); infine, per la scuola superiore, potranno svolgersi attività culturali, tenendo conto anche delle proposte degli alunni stessi, rivolte "all'approfondimento di quelle parti di programmi, in particolare di storia, di filosofia, di educazione civica, che hanno più stretta attinenza con i documenti

del pensiero e della esperienza umana relativa ai valori fondamentali della vita e della esperienza umana”, fermo restando che la partecipazione a tali attività culturali “non è obbligatoria e agli studenti che non se avvalgono è assicurata dalla scuola ogni opportuna disponibilità per attività di studio individuale” (C. M. n. 131 del 3 maggio 1986).

È chiaro, dunque, l’opzionalità dell’insegnamento della Religione Cattolica ingenera nella scuola un ulteriore paradosso, dando vita a un ambito formativo non-disciplinare e a sua volta non-obbligatorio, anche se presentato come agganciato all’educazione civica, alla storia e alla filosofia, o sostituibile con lo studio individuale o addirittura con la scelta di allontanarsi o di assentarsi dall’edificio della scuola (C. M. n. 9 del 18 gennaio 1991), con tutto ciò che una simile offerta formativa, “inafferrabile” sul piano degli insegnamenti/apprendimenti, può comportare sul piano degli obiettivi educativi e della loro verifica e valutazione.

Una seconda incongruenza, di grande rilevanza, riguarda l’*iter* formativo degli insegnanti di Religione Cattolica, che presenta significative differenziazioni a seconda del grado scolastico e, non ultimo, alcune eccezioni, comprensibili forse sul piano politico ma difficilmente sostenibili sul piano sostanziale.

Infatti, per la scuola dell’infanzia e per la scuola elementare, l’insegnamento della Religione Cattolica può essere impartito dagli insegnanti del Circolo Didattico “che abbiano frequentato nel corso degli studi secondari superiori l’insegnamento della religione cattolica o comunque siano riconosciuti idonei dall’ordinario diocesano”, oppure da sacerdoti e diaconi; mentre per le scuole secondarie di primo e di secondo grado, a partire dall’anno scolastico 1989-90, si richiedono ai docenti specifici titoli di qualificazione professionale (un titolo accademico in teologia o in altre discipline ecclesiastiche, conferito da una Facoltà approvata dalla Santa Sede; un attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un Seminario maggiore; un diploma accademico di Magistero in Scienze Religiose; un diploma di laurea, unitamente ad un diploma rilasciato da un istituto di Scienze Religiose riconosciuto dalla Conferenza Episcopale Italiana). Con l’eccezione che, sino all’anno scolastico 1989-90, l’insegnamento della Religione Cattolica può essere affidato anche a chi non è ancora in possesso dei titoli richiesti, ma risulta iscritto alle facoltà o ai corsi indicati.

Non ultimo, pur ribadendo che gli insegnanti incaricati di Religione Cattolica abbiano “gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti”, in sede di scrutinio finale la normativa stabilisce che, laddove sia richiesta una deliberazione a maggioranza, “il voto espres-

so dall'insegnante di religione cattolica, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale" (D.P.R. n. 202 del 23 giugno 1990). Una misura eccezionale, questa, per la quale non sono a mio avviso adducibili spiegazioni logiche, se non a riprova del fatto che l'insegnamento della Religione Cattolica, anche sul piano della verifica e della valutazione degli apprendimenti, si presenta come atipico e "sfuggente".

Come si vede, dunque, non vigono criteri di uniformità per la formazione professionale degli insegnanti di Religione Cattolica rispetto a tutti gli altri insegnanti⁷, né per il loro reclutamento, giacché alle prove di concorso per l'accesso ad un pubblico impiego si sostituiscono procedure di idoneità governate dall'autorità ecclesiastica. Ma al di là di tali questioni, di natura anche politica e sindacale, preme sottolineare altresì come la formazione degli insegnanti di Religione Cattolica non preveda necessariamente ed obbligatoriamente un approfondimento contenutistico mirato (soprattutto per la scuola primaria) e una preparazione pedagogica e didattica trasversale.

A questo proposito, nella prospettiva della Scienza dell'educazione, non si può non essere sollecitati a pensare all'insegnante non come ad un mero disciplinarista o trasmettitore-ripetitore di conoscenze immutabili, ma come ad un intellettuale che, tramite la sua materia, guida gli alunni ad un metodo di apprendimento, di riflessione e di esercizio del giudizio in forme critiche ed autonome e, pertanto, a considerare in netta contrapposizione il modello di insegnante incarnato dal docente di una religione rivelata che, "in quanto tale, non può ammettere che l'adesione a dogmi: il *credo ut intelligam* cui fa da contraltare l'*intelligo ut credam* consente certamente un percorso apprezzabile dell'interiorità personale, ma sempre verso una meta già data. L'ambito della fede e della scienza sono diversi e procedono paralleli; la scienza mira ad approfondire i domini conoscitivi attraverso strumenti d'indagine principalmente logici e con la convinzione necessaria di procedere per ipotesi e non per certezze e, soprattutto, mai con la speranza di attingere la verità definitiva; la fede ha come strumento principale l'intuizione, fa leva sul sentimento, ha la certezza di attingere il piano dell'Assoluto e della Verità. Se entrambe mirano alla conciliazione

⁷ Si ricorda che essi sono esclusi, per la scuola dell'infanzia ed elementare, dal canale del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e, per la scuola secondaria, dal canale della SSIS – Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (in vigore dal 1999 al 2010) e da quello del TFA – Tirocinio Formativo Attivo, che "sostituisce" la SSIS e che sarà avviato nell'a. a. 2012/12.

di sentimento e ragione, la Scienza controlla il sentimento attraverso l'esercizio della ragione, mentre la fede controlla l'intelligenza attraverso il sentimento. Si tratta di due dimensioni dell'esperienza inconciliabili, soprattutto se ci poniamo sul piano dell'educazione e della sua scienza". (L. Bellatalla (2011), p. 31)

3. I programmi scolastici: contenuti e finalità dell'insegnamento della Religione Cattolica

Per comprendere come queste indicazioni normative generali, che riguardano l'impianto dell'insegnamento della Religione Cattolica nella scuola pubblica italiana, si traducano in pratica didattica si rende necessaria un'analisi dei programmi scolastici in vigore e, unitamente a questi, dei libri di testo in uso, al fine di fare emergere i contenuti affrontati in classe e le finalità formative da perseguire. Ovviamente, non sarà possibile qui entrare dettagliatamente nel merito di tutte le indicazioni programmatiche e, pertanto, procederò per nuclei tematici significativi e paradigmatici del modo di intendere i saperi oggetto di didattica scolastica. Con una precisazione: che non è affatto facile orientarsi nella produzione normativa e stabilire con certezza quali provvedimenti e linee guida sia ancora effettivamente in vigore e quali invece siano definitivamente superate e non più, integralmente o parzialmente, applicabili. Ciò è in buona parte dovuto al rapido avvicinarsi, in Italia, dei Ministri preposti all'istruzione e degli schieramenti politici di cui sono espressione, e quindi anche di riforme e pseudo-riforme scolastiche (basti pensare, dal 1996 ad oggi, agli interventi dei Ministri Berlinguer, De Mauro, Moratti, Fioroni, Gelmini e, ora, Profumo e alle ricadute che una simile successione ha avuto per la scuola nel suo complesso, ossia per tutte le discipline); in aggiunta a ciò, nel caso specifico dell'insegnamento della Religione Cattolica, non è da trascurare il ruolo che l'intreccio con la Conferenza Episcopale Italiana (CEI) ha avuto nell'ingenerare ulteriori circolari ministeriali che vanno via via a modificare le direttive cui attenersi.

a) Per quello che riguarda la scuola dell'infanzia, la questione è attualmente disciplinata dalla Circolare Ministeriale n. 45 del 22 aprile 2008, approntata in vista dell'attuazione delle "Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione" (Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007). Nel testo programmatico, infatti, ci si limitava ad affermare soltanto che "l'insegnamento della Religione Cattolica è disciplinato dagli accordi concordatari in vigore. I traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento saranno definiti d'intesa

con l'autorità ecclesiastica, come da disposizione concordataria". Tre allegati della menzionata circolare, dunque, recepiscono ed esprimono le proposte della CEI. L'Allegato n. 1, in particolare, si presenta come una vera e propria integrazione *ad hoc* delle *Indicazioni nazionali*, distribuendo i traguardi relativi all'IRC nei vari campi di esperienza previsti; vediamone alcuni aspetti che testimoniano, al fondo, la volontà di permeare tutti i settori di attività educativa e didattica della scuola dell'infanzia, talora con alcune forzature.

– *Il sé e l'altro*: il bambino “scopre nel Vangelo la persona e l'insegnamento di Gesù, da cui apprende che Dio è Padre di ogni persona e che la Chiesa è la comunità di uomini e donne unita nel suo nome” allo scopo di “iniziare a maturare un positivo senso di sé e sperimentare relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose” (ma, a questo proposito, non si vede bene come a questa finalità di integrazione sociale e culturale si possa rispondere mediante la proposta di interiorizzare il dogma del Dio cattolico come Padre di ogni persona... un dogma evidentemente ed insanabilmente in conflitto con i dogmi di altre confessioni o con posizioni a-confessionali o anti-confessionali⁸).

– *Il corpo in movimento*: il bambino “esprime con il corpo la propria esperienza religiosa per cominciare a manifestare adeguatamente con i gesti la propria interiorità, emozione ed immaginazione”

– *Linguaggi, creatività, espressione*: il bambino “riconosce alcuni linguaggi simbolici e figurativi tipici della vita dei cristiani (feste, preghiere, canti, spazi, arte) per esprimere con creatività il proprio vissuto religioso”

– *I discorsi e le parole*: il bambino impara alcuni termini del linguaggio cristiano, ascoltando semplici racconti biblici, ne sa narare i contenuti riutilizzando i linguaggi appresi, per sviluppare una comunicazione significativa anche in ambito religioso”

– *La conoscenza del mondo*: il bambino “osserva con meraviglia ed esplora con curiosità il mondo, riconosciuto dai cristiani e da tanti uomini religiosi come dono di Dio Creatore, per sviluppare sentimenti di responsabilità nei confronti della realtà, abitandola con fiducia e speranza”.

⁸ Vale la pena ricordare quanto sottolineava Lamberto Borghi, nella prospettiva di una religiosità aconfessionale intesa come mutuo legame tra l'individuo, gli individui e il mondo: “La scuola, lungi dal trasmettere certezze, promuova l'amore e il metodo della ricerca, il confronto delle idee, la loro verifica attraverso l'esperienza e l'apertura di sempre nuovi campi d'indagine” (L. Borghi (1958), p. 211).

b) Per quello che riguarda la scuola del primo ciclo, ovvero la scuola elementare e la scuola media inferiore, va sottolineato sia come la Religione Cattolica venga a configurarsi come disciplina a se stante, collocata però nell'area linguistico-artistica-espressiva, sia come, a più riprese, si ponga l'accento sulla questione della convivenza, del dialogo e del confronto tra confessioni religiose diverse, ossia ci si riferisca in modo esplicito e ricorrente a quella situazione di *melting-pot* sempre più presente e composita nella scuola pubblica italiana. Se, per un verso, questa impostazione rispetta in maniera più coerente le affermazioni concordatarie secondo cui la Religione Cattolica costituisce un aspetto significativo del patrimonio culturale italiano e il suo insegnamento deve inserirsi nel quadro delle finalità della scuola, per altro verso e proprio in virtù di questa coerenza, solleva ulteriori questioni problematiche. In effetti, non si può negare il fatto che collocare l'insegnamento della Religione Cattolica in una dimensione di rapporto e confronto con altre religioni (tra l'altro, solo così genericamente indicate) richiede, da parte dell'insegnante, una padronanza contenutistica assai ampia e approfondita che, come si è visto, non è contemplata nei rispettivi percorsi di formazione iniziale.

c) Infine, per quello che riguarda la scuola media superiore, il documento di riferimento più recente è la Circolare Ministeriale n. 70 del 3 agosto 2010 che fornisce le proposte aggiornate della CEI da avviare a partire dalle classi prime dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali. L'allegato A di tale circolare, infatti, riporta sia il "Profilo generale" dell'IRC per la scuola secondaria superiore, sia l'indicazione delle competenze da far maturare sia, infine, l'indicazione delle conoscenze (ovvero i contenuti) e delle abilità attese, suddivise per segmenti: primo biennio, secondo biennio e quinto anno. Rispetto alle disposizioni immediatamente precedenti (gli "Obiettivi Specifici di Apprendimento propri dell'insegnamento della Religione Cattolica nell'ambito delle Indicazioni Nazionali del secondo ciclo", siglati d'intesa tra il Presidente CEI, Cardinale Ruini, e l'allora Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Moratti il 13 ottobre 2005), questi programmi si presentano meno dettagliati e quindi maggiormente snelli sul piano squisitamente contenutistico e più orientati ad affrontare aspetti riflessivi che concernono gli interrogativi perenni dell'uomo, le relazioni interpersonali, il rispetto per le altre fedi confessionali, il rapporto fede/scienza, le scelte etiche e morali. Come per la scuola del primo ciclo, anche se in modo meno marcato, ci si sofferma sul dialogo interreligioso ma, come ebbe modo di chiarire Don Giosuè Tosoni, Responsabile del Servizio Nazio-

nale IRC della CEI, se “è inevitabile che l’insegnante di religione accenni anche agli “altri” (prendendo atto della “ricerca religiosa” dell’uomo e delle “espressioni religiose dell’umanità) ma questo deve avvenire dentro la presentazione della confessione cristiana cattolica (con la sua “pretesa di Verità”), per il contributo culturale è chiamata a dare in vista di un’adeguata interpretazione della storia in Italia”⁹.

Viene del tutto a cadere, quindi, la possibilità di dar vita ad un insegnamento della Religione Cattolica come Storia della Religione (o delle Religioni), così come per lungo tempo, soprattutto ed evidentemente sul versante laico del dibattito, si è cercato di “risolvere” parte della questione in riferimento alla scuola pubblica. In effetti, considerare l’insegnamento della Religione Cattolica non come insegnamento confessionale ma come insegnamento di carattere storico e storiografico, consentirebbe di rispettare quei requisiti di carattere pedagogico e didattico che sino ad ora e stando così le cose paiono disattesi, unitamente ad altri requisiti inerenti la formazione iniziale, il reclutamento e l’aggiornamento in servizio degli insegnanti.

Infine, è da rilevare una differenziazione di ruolo dell’IRC a seconda dei tre “canali” del sistema di istruzione superiore vigenti in Italia: il canale liceale, il canale tecnico e il canale professionale. Per il primo, si specifica che l’IRC “offre un contributo specifico sia all’area metodologica (arricchendo le opzioni epistemologiche per l’interpretazione della realtà) sia nell’area logico-argomentativa (fornendo strumenti critici per la lettura e la valutazione del dato religioso)” e che sul piano contenutistico interagisce con l’area storico-umanistica e si collega con l’area scientifica, matematica e tecnologica. Di minore “impatto” formativo, invece, risulterebbe il ruolo per l’IRC nell’ambito degli istituti tecnici, con un riferimento mirato al “rapporto tra dimensione etico-religiosa e dimensione tecnico-scientifica nella lettura della realtà”. Infine, per ciò che riguarda gli istituti professionali, ci si limita a suggerire che i contenuti dell’IRC dovranno essere declinati “in obiettivi specifici di apprendimento e articolati in conoscenze e abilità, come previsto dalle linee guida per questo tipo di percorsi”¹⁰. Si può notare, pertanto, un differente “peso culturale e formativo” dell’IRC in relazione alla

⁹ Don G. Tosoni, *Commento sugli obiettivi specifici di apprendimento dell’insegnamento della religione cattolica per la scuola secondaria di secondo grado*, 15 marzo 2006, p. 10, in www.chiesacattolica.it, sito ufficiale della Conferenza Episcopale Italiana, consultato in data 05.03.2012.

¹⁰ C. M. n. 70 del 3 agosto 2010, *Indicazioni per l’insegnamento della religione cattolica nelle scuole secondarie superiori*.

“gerarchia” educativa posta in essere dal legislatore sulla base di criteri politici ed utilitaristici e non certo pedagogici.

4. La “realtà” dell’insegnamento della Religione Cattolica: libri di testo, materiali didattici, attività ed esperienze

Se dal piano istituzionale e normativo ci spostiamo sul piano della vita reale, pulsante e, anche, variegata nelle forme e nelle scelte didattiche, della scuola e, quindi, delle attività formative che si svolgono in concreto per mezzo degli insegnanti e del loro modo anche soggettivo di porsi in relazione al ruolo educativo che rivestono, emergono ulteriori spunti di riflessione.

Come accennavo in apertura, purtroppo non è stato possibile “far parlare” i docenti di Religione Cattolica e, quindi, riflettere sulle loro auto-rappresentazioni professionali e sulle loro testimonianze dirette in merito alle finalità perseguite, alle metodologie didattiche, ai contenuti effettivamente veicolati. Tuttavia, è possibile cogliere elementi utili in questo senso dai vari *blogs*, dai numerosi siti internet di documentazione e dalle numerose pagine web personali create e gestite in autonomia da insegnanti di Religione Cattolica che esprimono e condividono, pubblicamente, problemi, idee, esperienze e materiali di lavoro scolastico. Incrociando queste informazioni con i libri di testo adottati ed utilizzati è quindi possibile farsi un’idea della prassi didattica e dei contenuti veicolati nel tempo scolastico dedicato all’insegnamento della Religione Cattolica.

Di là di una ricognizione descrittiva ed esaustiva di questo tipo di fonte documentaria, che proprio per la sua particolare natura cambia anche molto velocemente, qui interessa focalizzare l’attenzione su alcuni esempi, al fine di fornire uno spaccato delle questioni più significative sul versante didattico.

Una prima tendenza riscontrabile a partire proprio dai materiali resi disponibili sul web è quella di voler rendere il più possibile accattivante e stimolante l’approccio ai temi religiosi, sia mediante l’individuazione di temi e problemi che si ritengono particolarmente vicini al vissuto di bambini e adolescenti, sia mediante la proposta di attività che vogliono essere ludiche e creative, coinvolgenti e non “noiose”.

Anche i libri di testo di più recente pubblicazione tendono a seguire questa impostazione, integrando le modalità più tradizionali e pressoché catechetiche di presentazione dei contenuti fondanti la Religione Cattolica con la proposta, per citare una tra le tante modalità suggerite, della visione di alcuni film alla quale far seguire

discussioni e lavori di gruppo guidati da schede di analisi predisposte *ad hoc* che portano progressivamente il *focus* interpretativo sui binari delle risposte, degli insegnamenti e dei valori che la Religione Cattolica fornisce ai problemi sollevati. È il caso, ad esempio, del noto film “Stand by me” (R. Reiner, USA, 1986): alcuni episodi diventano il pretesto per guidare gli allievi alla comprensione del senso dei comandamenti (come “onora il padre e la madre”) o per spiegare il preoccupante aumento dei suicidi nella fascia adolescenziale in collegamento alla crisi della religione¹¹.

Ma è sul web che si possono rintracciare i casi più significativi: come, ad esempio, la trasposizione in cartone animato della vita di San Paolo di Tarso; le visite virtuali ai luoghi-simbolo del cattolicesimo, dal Santo Sepolcro in Gerusalemme alla Basilica di San Pietro in Vaticano¹²; i cruciverba sui temi biblici o sul monachismo¹³; i *puzzles* sulle icone di Gesù Cristo o della Trinità¹⁴; i suggerimenti relativi a modalità interattive e divertenti per condurre le lezioni in classe¹⁵; i disegni da colorare relativi ad episodi narrati nella Bibbia¹⁶; le mappe concettuali e le schematizzazioni¹⁷. E gli

¹¹ Cfr. C. Laim (2009), pp. 26-27. Il libro fa parte della collana “Strumenti per l’IRC”, unitamente ad altri testi fra cui spicca, in questa prospettiva, quello di G. Marchioni che si intitola *Animare l’ora di religione*.

¹² Cfr. www.religionecattolica.it

¹³ Cfr. <http://digidownload.libero.it/altromond/cruciverba.htm>

¹⁴ Cfr. <http://digidownload.libero.it/altromond/puzzle.htm>

¹⁵ Così scrive un’insegnante di religione nel suo blog: “*Lunedì 12 settembre 2011. Nelle classi terze quest’anno inizio così... Buonasera a tutti, cari colleghi! Com’è andato il primo giorno di scuola? Io comincio domani... e poiché ho pensato alle attività di inizio anno per le classi prime, ma domani ho tre terze (quando uno cerca di organizzarsi per tempo e poi l’orario ti spiazza...), devo pensare a cosa fare con i miei alunni più “vecchi”. Dopo averli salutati e chiesto se hanno qualcosa di carino e simpatico da raccontarmi (quando arrivo io in classe, di solito hanno già raccontato almeno a 5 colleghi cosa hanno fatto nelle vacanze, quindi visto che pure i muri sono stanchi di sentirlo, non lo domando più...), metterò sulla cattedra il mio zaino della GMG di Madrid che ho appena riempito di oggetti in ricordo di quei giorni memorabili. Chiamandoli a turno, farò estrarre un oggetto per volta dallo zaino del pellegrino, cercando di trasmettere in pillole ai miei ragazzi lo spirito della Giornata Mondiale della Gioventù di questa estate. Quindi, se avanza tempo, vorrei consegnare loro questo modellino di chiesa (suggerito dal collega Luca), sul quale dovranno segnare alcune domande o riflessioni sul tema della fede, di Gesù, della Chiesa, delle religioni... Potranno poi essere condivise e rappresentare una buona traccia per avviare le varie Unità didattiche del nuovo anno. Domani sperimento...*” (in <http://idrperpassione.blogspot.it/2011/09/nelle-classi-terze-questanno-inizio.html>).

¹⁶ Cfr. <http://www.scuola-da-colorare.it/religione.html>

¹⁷ Cfr. <http://www.biblemap.org>

esempi potrebbero continuare numerosi, attestando la volontà degli insegnanti di Religione Cattolica di “fare gruppo”, di aggiornarsi reciprocamente tramite lo scambio e la condivisione di idee e di sperimentazioni didattiche e testimoniando in maniera assai marcata la necessità di rendere tale insegnamento il più possibile accattivante e gradito anche e soprattutto attraverso l’utilizzo delle tecnologie informatiche. Come scrive un insegnante, che ha realizzato un sito che a sua volta rimanda a diversi links in argomento, “La domanda che mi sono posto è questa: si può insegnare religione attraverso l’uso di questi strumenti innovativi? Io credo che la risposta sia sì, anche per quanto riguarda la religione, il web 2.0 può offrire molto. Cito ad esempio “Bible Map”, un chiaro esempio di come le nuove tecnologie possono offrirci ottimi strumenti per insegnare in modo nuovo e appassionante, che sicuramente sarà gradito ai nostri alunni. Ho pensato allora che come insegnante di religione potevo sfruttare questo nuovo corso della rete e offrire le mie “scoperte” anche ad altri colleghi. Il blog è ovviamente aperto a proposte e collaborazioni”¹⁸.

A questa volontà di “rinnovamento” risponde, non ultimo, anche la scelta degli argomenti da trattare in chiave religiosa: il lavoro¹⁹, la tossicodipendenza, la sessualità, il volontariato, la pena di morte, l’etica, il razzismo, le coppie di fatto ecc²⁰. Argomenti che, evidentemente, nella loro specificità, esulano dai contenuti propri della Religione Cattolica.

5. Per concludere: insegnamento della Religione Cattolica vs scuola pubblica

L’impressione che si ricava dall’analisi pedagogico-didattica di questi documenti è, evidentemente, quella di una “disciplina” dai contorni indefiniti, a più livelli, giacché le istanze che l’insegnamento della Religione Cattolica si propone di conciliare sono sostanzialmente disallineate rispetto al quadro delle finalità della scuola pubblica in cui esso deve, per legge oltre che per logica, coerentemente inserirsi.

L’opzione di considerare tale insegnamento come Storia della Religione (o delle Religioni) – che potrebbe soddisfare sia l’esigenza di accomunare tale materia a tutte le altre del curriculum, dotandola dell’apparato scientifico-metodologico (con evidenti rica-

¹⁸ Cfr. <http://www.religione20.net>

¹⁹ Cfr. http://www.atuttascuola.it/materiale/religione/temi_di_discussione.htm

²⁰ Cfr. <http://www.corsodireligione.it>

dute didattiche) proprio della storiografia sia l'esigenza di porsi, per tutti gli allievi, come occasione di conoscenza di uno spaccato indubbiamente significativo e rilevante del patrimonio culturale italiano – non è un'opzione perseguibile, per via delle determinanti e vincolanti indicazioni della Conferenza Episcopale Italiana in merito. Al riguardo, vale la pena ricordare che mentre ambiti disciplinari come la Storia della Religione, la Storia delle Religioni e la Filosofia della Religione sono presenti nei percorsi di formazione universitaria, ovvero specialistica e metodologicamente sostenibile in ottica scientifica, la Religione Cattolica non ha mai fatto parte, non possedendo tali requisiti, dei *curricula* universitari pubblici.

Ma neppure la via proposta ed adottata da un numero consistente di insegnanti, di lasciare più sullo sfondo i saperi e le verità confessionali della dottrina cattolica per privilegiare la discussione di temi di stringente attualità soprattutto con gli adolescenti, può costituire una soluzione accettabile, giacché rischia di rendere l'insegnamento della Religione Cattolica un contenitore di informazioni e di opinioni, sicuramente anche interessanti sul piano del confronto e del dialogo, che però nulla hanno a che fare con il mandato cui debbono essere ricondotte, poiché l'illustrare, ad esempio, le varie tipologie e gli effetti delle sostanze stupefacenti o il funzionamento dei diversi metodi contraccettivi costituisce un'attività di informazione o di sensibilizzazione a certi problemi che non sta certo all'insegnante di Religione Cattolica condurre.

In estrema sintesi, allora, emerge da più prospettive di analisi, e in particolare da quella pedagogico-didattica, l'estraneità dell'insegnamento della Religione Cattolica rispetto al *corpus* scolastico, e le stesse "innovazioni" messe a punto dagli insegnanti dimostrano come esso, tanto nella sua concezione "tradizionale" quanto in quella, ancora più delicata e pericolosa perché tendente ad uscire dai confini della confessionalità per avventurarsi nell'etica e nella morale *tout court* (anche in questo caso senza competenze specifiche e robuste) sia un'attività formativa da collocarsi *al di fuori* della scuola pubblica.

Esattamente il contrario di quanto avviene: il paradosso più evidente, a conferma prima e ultima delle tesi che ho cercato di argomentare in questa mia analisi, è che, proprio per via di queste sue caratteristiche, la presenza dell'insegnamento della Religione Cattolica *fa uscire* dalla scuola pubblica una parte dei suoi allievi e di indottrinare ideologicamente tutti gli altri. Solo quando e se l'insegnamento della Religione Cattolica uscirà dalla scuola pubblica, renderebbe quest'ultima davvero, cioè pienamente, senza eccezione alcuna, scuola *di tutti e per tutti*. Liberandosi esso stesso

dai compromessi che subisce – invero minori di quelli che impone, ma comunque presenti – per cercare di soddisfare, senza peraltro potervi riuscire, le istanze di laicità su cui si fonda, almeno di principio, lo Stato Italiano. Ma su cui si fonda anche, a monte, una teoria dell'educazione, della scuola e della didattica scientificamente legittimata.

6. Riferimenti bibliografici e bibliografia minima di approfondimento

Aa. Vv. (1983), *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*, Brescia, Queriniana

Angori S. (a cura di) (1997), *La religione cattolica nella scuola materna ed elementare: problemi educativi e didattici*, Brescia, La Scuola

Barca A. (2010), *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola che cambia*, Bari, Giuseppe Laterza

Bellatalla L. (2011), La questione degli insegnanti di religione in Italia, "Ricerche Pedagogiche", a. XLV, n. 178-179, pp. 25-32

Betti C. (1992), *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia

Bissoli C. (a cura di) (1997), *Religione e comunicazione: aspetti significativi di contenuto e metodo nell'insegnamento della religione cattolica nella scuola elementare*, Rivoli, EllediCi

Borghi L. (1958), *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, Firenze, La Nuova Italia,

Catarsi E. (a cura di) (1989), *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, Milano, FrancoAngeli

Cominotti L. (1993), *Religione e Scuola: storia di un insegnamento contestato*, Chiari (BS), Nordpress

Damiano E., Morandi R. (a cura di) (2000), *Cultura religione scuola: l'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Milano, FrancoAngeli

Di Franco L. (1991), *L'insegnamento di religione nella storia della scuola italiana: storia ed ermeneutica di una controversia sull'educazione*, Caltanissetta, Krinon

Genovesi G. (2010), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza

Genre E., Pajer F. (2005), *L'Unione Europea e la sfida delle religioni: verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Torino, Claudiana

Giachi G. (1993), *Pedagogia e religione, scuola e vita*, Brescia, La Scuola

Giorda M., Saggiaro A. (2011), *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, Bologna, EMI

Laim C. (2009), *Cinescuola. Proposte di film per interrogarsi, per incontrarsi, per maturare insieme*, Torino, ELLEDICI

Marenco A. M., Vigli M. (1984), *Religione e scuola*, Firenze, La Nuova Italia

Michelon R. (1996), *L'insegnamento della religione cattolica nella legislazione della scuola statale italiana e nella legislazione canonica*, Roma, Pontificia Università Lateranense

Quaglia R., Ferro L., Fraire M. (a cura di) (2008), *Religione, scuola, educazione e identità*, Lecce, Pensa Multimedia

I Manuali di Educazione Civica nella scuola italiana

Luciana Bellatalla

1. L'Educazione Civica tra incertezze e ambiguità

Fatta l'unità politica dell'Italia, restavano da fare, come si disse, gli italiani, che, provenendo da esperienze culturali e linguistiche delle diverse realtà regionali, dovevano imparare sia a conoscere il nuovo Stato e le sue regole sia a condividere una comune coscienza in quanto appartenenti ad un unico corpo sociale e politico. Alla formazione della coscienza nazionale avrebbe dovuto provvedere la Scuola, ma è noto che la politica scolastica seguente al 1861 non si preoccupò di indirizzarla verso questo compito e che, perciò, ci volle quasi un secolo perché gli italiani imparassero la stessa lingua e diventassero consapevoli di appartenere alla medesima comunità: Un romanzo come *La storia di Tönle* di Mario Rigoni Stern o il "diario" *Cristo si è fermato a Eboli* di Carlo Levi sono testimonianze della lentezza di questo processo che giunse a buon fine grazie a eventi o strumenti in larga misura estranei alla scuola: due guerre sanguinose, nel 1915-18 e nel 1940-45, che avvicinarono soldati di tutte le regioni e li accomunarono nella sofferenza e spesso nella morte e, più tardi, la televisione. Tuttavia, se si guarda alle attuali congiunture politico-sociali, si può, sconsolatamente, concludere che forse, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, gli italiani hanno imparato a parlare la stessa lingua e ad omologarsi quanto a comportamenti e valori, ma non sono diventati un popolo fino in fondo coeso ed orgoglioso della propria storia e delle proprie tradizioni.

Ciò è accaduto, non bisogna negarlo, per la mancanza continua di una scuola degna di questo nome, che ha rispecchiato le assenze della politica, la scarsa attenzione dei governi al Paese reale, un progetto di crescita economica e culturale, dettato dalle classi egemoni, alleate tra loro, e poco rispettoso delle classi popolari e medie.

In particolare, la scuola, costretta a soggiacere sempre alle istanze della politica ed ai condizionamenti ideologici, poco ha potuto

fare sia per istruire alle regole del nuovo Stato sia per determinare nelle giovani generazioni il senso ed il rispetto per tali regole e, perciò, per la vita comunitaria. E ciò, nonostante la presenza, nel *curriculum* scolastico, dal momento dell'unità nazionale ad oggi dell'insegnamento dell'educazione civica. Pur con titoli diversi (da "Nozioni dei diritti e doveri del cittadino" a "Educazione civica" *tout court*, da "Educazione alla cittadinanza" a "Cittadinanza e Costituzione"), questo particolare aspetto del curriculum scolastico, non ha mai raggiunto gli obiettivi che, in via di principio, le venivano attribuiti. Sul perché di questo fallimento si possono avanzare varie ipotesi:

- innanzitutto, si è spesso ed a lungo confuso il piano della formazione civile con quello della formazione morale tanto che, in alcuni momenti della nostra storia, si è pensato alla Religione come ad una super-disciplina capace di fare degli alunni degli adulti responsabili e adeguati al mondo che li aspettava: le nozioni di diritti e doveri del cittadino finivano così per perdere la loro importanza dinanzi alla trasversalità e pervasività dell'insegnamento religioso;

- in secondo luogo, se l'Educazione civica mira a formare nel giovane una coscienza civile, si dovrebbe aver chiaro che cosa si intenda per "coscienza civile" e che cosa significhi essere cittadino, cioè soggetto in grado di esprimere tale coscienza. Ebbene, tutti i manuali – anche i più lontani nel tempo – parlano di società e di cittadino, ma non sempre definiscono con chiarezza questi termini. A lungo, cittadino e suddito coincidono; per almeno due decenni della storia italiana, il buon cittadino si identificava con il buon fascista, entusiasticamente pronto a "credere, obbedire e combattere" sotto la guida della salvifica parola del Duce; solo dopo la caduta del Fascismo e l'esaltante esperienza della Resistenza, libri e programmi hanno cominciato a legare il concetto di cittadinanza con quello di partecipazione democratica alla vita civile. Ma questo orientamento è durato poco: le recenti titolature attribuite a questo insegnamento ("Educazione alla legalità e/o alla cittadinanza attiva" o "Educazione e Costituzione") mettono in luce come questo insegnamento venga agganciato in genere alle emergenze della vita quotidiana e, insieme, come e quanto rispecchi la fragilità della nostra condizione democratica e civile;

- in terzo luogo, soprattutto in anni recenti, si tenta di formare il cittadino indipendentemente dalla formazione generale dell'uomo, dimenticando che, nell'età contemporanea almeno da Rousseau in poi, è stato chiaro che la formazione dell'uomo è prioritaria a tutte le altre e che la scissione tra i vari aspetti dell'educazione è desti-

nata a sfociare in risultati poco soddisfacenti, se non addirittura dannosi;

- in quarto luogo, il primato, salvo in preziose e rare eccezioni, della dimensione politica e della dimensione ideologica nella scuola italiana, ha impedito per lo più all'educazione civica di elevarsi dalla fase della conformazione delle giovani generazioni all'ordine esistente ed ai suoi valori;

infine – e lascio per ultima l'ipotesi più interessante e cogente – la politica scolastica, trascurando la formazione docente, gli aspetti materiali della scuola, la lotta alla dispersione ed il confronto dialettico con la Scienza dell'educazione, ha precluso alla scuola ogni possibilità di diventare una palestra di educazione, sia in senso culturale sia in senso civico: insomma, la scuola non è mai riuscita a diventare, secondo gli auspici che già Dewey aveva formulato fin dal 1899 in *Scuola e società*, il centro pulsante di un sistema formativo, inteso come un microcosmo sociale.

2. Uno sguardo ai manuali

Per seguire queste particolari vicende e validare le ipotesi formulate, i manuali scolastici sono il documento forse più interessante. Sono più illuminanti più delle indicazioni ministeriali che in genere, lo ricorda di recente anche Ariemma (2011), sono generiche e spesso addirittura ambigue. La genericità dipende in larga misura dal fatto che questa disciplina è sempre presentata come trasversale e rimanda spesso ad una sorta di calderone dai contorni piuttosto imprecisi. Dalla genericità deriva anche l'ambiguità, rafforzata dalle scelte didattiche e programmatiche: è una materia, ma non ha autonomia; dà una formazione civica, ma non è sottoposta a valutazione; è trasversale, ma di fatto tocca trattarne ai docenti di materie letterarie o di Storia e Filosofia o di Diritto. Dunque, è interdisciplinare e, insieme, è confinata in un ambito culturale ben preciso; è considerata estremamente importante proprio per la sua trasversalità, ma per lo più è lasciata ai margini del lavoro in classe perché sulla disciplina cui si appoggia – per lo più Storia o Diritto – convergono interessi, attenzione e tempo dei docenti.

Ma soprattutto, questa ambiguità emerge sia dalla commistione con la morale sia dalla confusione tra il piano dell'informazione circa questioni giuridiche o statuali e prescrizioni o consigli di tipo comportamentale. Non appare casuale che fino al ventennio fascista, veri e propri manuali di educazione civica manchino. Al loro posto troviamo "galatei", specie per giovinette, giacché le donne, retoricamente presentate come l'angelo del focolare ed il perno del-

la prima cellula sociale, cioè la famiglia, sono quelle da preparare per tempo ai loro compiti futuri. De Gubernatis (1887), Vertua Gentile (1899), Fiorentina (1915), Fiducia (1934), si soffermano tutte, sia pure con accenti e toni diversi, più sui doveri che sui diritti degli individui e trascurano in genere gli aspetti civili e sociali a vantaggio delle virtù private, presupponendo che là dove le famiglie funzionano bene e l'ordine è rispettato e perseguito a livello personale, la società tutta ne trarrà vantaggio. Per questo motivo la morale prevale su qualunque altro orientamento. Se non sono libri di buone maniere sono libri di lettura, scolastici ed extrascolastici, per giovinetti e per adulti. Eppure, sia nel caso dell'*Artigianello*, rivolto agli adulti (1861), sia nel caso delle letture educative del canonico Avòli (1906), il quadro che emerge non è troppo difforme da quello dei "galatei": rispetto, obbedienza (ai superiori, a Dio, alle Leggi, ai più vecchi), amor di Patria, esaltazione dello spirito del lavoro e dell'altruismo, raccomandazione al silenzio ed alla semplicità di costumi (specie per le donne) sono i motivi ricorrenti e persistenti in entrambi i tipi di opere. Anche se l'ideologia di fondo può variare, non varia l'intonazione moraleggiante e parenetica: *L'Artigianello*, mosso da un forte Cattolicesimo e uscito poco dopo l'Unità, non ha i sentimenti filo-sabaudi e filo-monarchici dei testi che lo seguono, ma lo sfondo assiologico è il medesimo. Tant'è vero che tale sfondo, con rare eccezioni come quella del manuale di Capodivacca (1905), si ritrova anche nei manuali esplicitamente dedicati all'istruzione civile come quelli del Silvestri (1905), un autore specializzato proprio nelle tematiche dell'educazione civica. Sebbene più complesso dei "galatei" quanto a struttura e più ricco di argomenti specifici attinenti al diritto, tuttavia anche questo breve manuale non fa eccezione. Infatti, lascia convivere temi ed aspetti propri dell'educazione morale con motivi di istruzione civica. Ed anche a questo proposito, emergono le solite raccomandazioni al rispetto, all'obbedienza, all'amor di Patria, all'ossequio al Re e via discorrendo. Per rafforzare questa impostazione, all'inizio ed alla fine di ogni pagina, l'autore pone un proverbio¹. Ciò mette in luce come, dunque, ci si muova a livello di senso comune, con un taglio implicitamente catechetico e senza alcuna sollecitazione alla riflessione autonoma dell'alunno.

La situazione peggiora con l'avvento del Fascismo e soprattutto dopo il 1934 quando, con i programmi Ercole, entra nella scuola la

¹ Ecco qualche esempio delle 56 esortazioni poste in evidenza nelle varie pagine del manuale: "La famiglia è il porto della vita"; "Amate la giustizia e chi saggiamente l'amministra"; "Chi non obbedisce alla Legge, tradisce la Patria".

dottrina fascista, per la quale vengono pubblicati manuali ad hoc redatti da docenti di provata fede. Sono manuali – come quelli di Giussani (1934) o di Mariani (1939) o di Eusebietti (1940) e tutti quelli consimili – in cui, da un lato, si descrive la nuova struttura statale ed amministrativa voluta da Mussolini, con riguardo particolare alla Carta del lavoro ed alle Corporazioni, e, dall'altro, si esalta la rivoluzione fascista, che ha salvato l'Italia dal pericolo del Comunismo ed ha instaurato un ordine sociale, civile e perfino morale nuovo e perfetto di contro alle imperfezioni della società democratica, descritta come non virile, pavida e corrotta. Anche in questi testi, infatti, come nei manuali di Storia a cui, in qualche modo, servono di complemento, la congiuntura storia italiana è descritta come necessaria ed è accompagnata dall'idea di una incontestabile oggettività scientifica²: come non credere allora alle parole di Mussolini ed al suo disegno politico, che, in qualche modo, ha compiuto la pienezza dei tempi? Come non rispettare lo Stato che incarna queste parole e come non servirlo, anche in armi?

Al discorso morale si è sostituito quello ideologico, ma l'aspetto dell'indottrinamento e della conformazione resta preminente. Ciò che rende questi manuali continui con quelli precedenti e al tempo stesso peggiori dei vari galatei e dei vari libri di lettura è proprio il modo scientificamente oggettivo, con cui il messaggio è presentato ed illustrato.

Passato il regime, l'orientamento cambia, ma gradatamente, prima in maniera quasi inavvertibile e poi sempre di più fino a raggiungere, negli anni tra il 1960 ed 1975, una condizione di particolare significato. Ma sarà un breve periodo, dopo il quale l'educazione civica tornerà, come nel passato, nelle secche della genericità e dell'ambiguità.

Perché il cambiamento sia lento e graduale è facilmente comprensibile: dopo il 1945, i manuali scolastici si liberano del ciarpame ideologico fascista con fatica, quando, addirittura quelli nuovi non sono opera di autori che avevano, come nel caso di Piero Bargellini, collaborato alla redazione del libro di Stato; gli insegnanti, se non in casi eccezionali e per impegno personale, sono impreparati al nuovo compito e, inoltre, i più giovani tra loro sono usciti dalla scuola del Ventennio, dove hanno appreso comportamenti e linguaggio di cui è difficile liberarsi in un breve volger di tempo; funzionari ministeriali inamovibili da molti decenni, come

² Per quanto riguarda il pregiudizio dell'oggettività della Storia, rimando a P. Genovesi, *Una storia da manuale: la storia nel libro unico di stato (1929-1945)*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 2005 e a P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia: dal fascismo alla Repubblica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Nazareno Padellaro, ancora al ministero della P.I. in età repubblicana, dopo aver collaborato, in maniera convinta, con Bottai alla Carta della scuola nel 1938; le stesse basi della nostra democrazia, benché alimentate dallo spirito straordinario della Resistenza, sono fragili, come gli anni a venire mostreranno con tutta evidenza.

Perciò anche l'insegnamento dell'Educazione civica, che solo nel 1958 entrerà a pieno titolo nei programmi scolastici³, resta sospeso tra passato e futuro. Non solo spesso gli insegnanti trascurano questa disciplina, dedicandole poche ore in tutto l'anno scolastico, ma anche gli stessi manuali proseguono sulla falsariga di quelli precedenti, cioè sospesi tra moralismo e istruzione nel campo del diritto e della vita costituzionale. Alcuni manuali prediligono la semplice informazione, specialmente se si rivolgono ad alunni particolari, come quelli dei corsi popolari (Bernardi et alii, 1948); altri, specialmente se rivolti ai preadolescenti, sono inclini all'istanza conformatrice a valori e comportamenti, per lo più radicati nella religione, nei buoni sentimenti verso la famiglia (in versione idealizzata), gli altri e nell'etica del lavoro. Si pensi ad esempio ai due manuali rispettivamente di Montanari e Nosengo (1959) e di Manfra e Granella (1960), che fanno capo ad una stessa collana dedicata all'educazione civica, o al testo di De Marchi (1960). È casuale che Gesualdo Nosengo, sacerdote ed autore di manuali di Religione assai diffusi negli anni Sessanta, si affianchi a Montanari per parlare ai giovani delle scuole medie di diritti, doveri e costituzione repubblicana?

Fanno eccezione, per lo più, i volumi per il biennio e per il triennio della scuola secondaria superiore, soprattutto se scritti da giuristi come Alessandro Galante Garrone e Luigi Pestalozza e da giornalisti, come Filippo Sacchi. Questi autori vengono tutti dalla esperienza dell'antifascismo e della lotta resistenziale. In questi casi l'impianto ideologico, ma meglio sarebbe dire ideale, è declinato con chiarezza: la storia recente del Paese è presentata come sospesa tra due poli, quello temuto della dittatura e quello potenzialmente fecondo della conquistata democrazia, che emerge dalla Costituzione del 1948, frutto di quell'afflato e di quella istanza alla libertà ed all'autodeterminazione che la Resistenza ha difeso. Ai giovani non si danno prescrizioni o consigli moralistici; ma si lancia

³ Mi riferisco al Decreto ministeriale 585 del 13 giugno 1958, quando, auspice Aldo Moro, l'Educazione Civica viene introdotta con questa specifica denominazione nella scuola italiana come disciplina autonoma, sebbene a carico degli insegnanti di materie letterarie nella scuola media e nel biennio della scuola superiore e dei docenti di Storia e Filosofia o della sola Storia, nel triennio della secondaria superiore.

l'invito ad accogliere i sentimenti della libertà e della partecipazione alla vita civile sia per evitare ricadute nella illiberalità del recente passato sia per rafforzare le radici del prezioso bene della convivenza democratica, che si sostanzia di rispetto per gli altri, di partecipazione ai meccanismi della società civile e politica e di difesa dei diritti dell'uomo e del cittadino. In questi casi, istruzione giuridica e informazioni sulla struttura amministrativa dello Stato e educazione allo spirito della Costituzione procedono di pari passo.

Questi manuali rappresentano, sia grazie all'impostazione di fondo sia grazie alle letture di cui sono corredati, un esempio irripetibile ed irripetuto nella storia di questa disciplina: vogliono, infatti, prendere per mano le giovani generazioni e guidarle nei meccanismi comunitari e giuridici perché che cosa significa essere cittadino e come si esercita il diritto di cittadinanza. E lo fanno con uno stile asciutto e privo di retorica, ma soprattutto con letture ed esempi tratti dal passato e dalla contemporaneità per favorire approfondimenti e riflessioni personali in modo che si avvii un percorso di consapevolezza civile da proseguire fuori della scuola. Quanto questi autori e questi manuali siano riusciti nel loro progetto è difficile da dirsi. Se i ragazzi degli anni Sessanta maturano una coscienza politica (in senso lato) e civile così alta da arrivare alla contestazione di un intero sistema sociale e culturale, si potrebbe dare una risposta positiva. Ma bisogna pur sempre ricordare che nella pratica quotidiana – che andrebbe analizzata attraverso interviste ed analisi dei registri dei docenti del tempo –, spesso questi manuali venivano lasciati intonsi sugli scaffali delle librerie o consultati poco e male.

Si può ipotizzare che le classi, indipendentemente dall'ora canonica di Educazione civica, vivessero in altro modo la loro educazione al vivere in società: il clima sociale della classe stessa, le letture consigliate dall'insegnante, ricerche mirate e così via. In alcuni casi – quelli più fortunati – le cose andarono di certo così, ma per lo più gli insegnanti italiani restano chiusi nell'angustia del programma da spiegare, nell'ansia degli esami da fare affrontare e nella mania enciclopedica, a cui raramente fanno rinunciare. L'Educazione civica è un'occasione, dunque non sempre, colta in tutte le sue potenzialità.

Inoltre, a cavallo tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta (anche sull'onda della pratica della Programmazione) entra in classe il quotidiano, che, ancora una volta, tocca all'insegnante di materie letterarie decodificare e commentare con i suoi alunni, mentre i Decreti Delegati, dal 1974 in poi, sollecitano, nelle scuole superiori, la partecipazione diretta anche degli alunni agli organi di ge-

stione della scuola. Il testo di Educazione civica perde la sua centralità nel confronto con strumenti più diretti ed efficaci di informazione e di formazione. Sulla scorta della lezione di Don Milani e dei suoi ragazzi, pare imporsi, anche se per una breve stagione, un orientamento attivo: la classe e la scuola vanno pensate ed organizzate come una comunità, retta da regole e dal principio della partecipazione seconda un atteggiamento che, da qui, dovrà passare nella vita adulta.

Nel giro di poco tempo la scuola, sia pure meno autoritaria, ma anche meno autorevole perché attaccata da varie parti e “privatizzata” nella sostanza, torna ad arroccarsi, complice l’opinione pubblica abilmente indirizzata a fare queste richieste, sui contenuti disciplinari, mentre la società civile entra in una evidente crisi, con un progressivo distacco dalla politica (intesa nel suo senso più nobile), ammalata da un progetto neo-liberista, che tutto lega al profitto e tende a sostituire, in maniera frettolosa ed acritica, la dimensione privata ed individuale a quella comunitaria e pubblica.

L’insegnamento dell’Educazione civica risente del clima esterno alla scuola ed i manuali rispecchiano i mutamenti in atto, con poche eccezioni. Prima di tutto si adeguano alle richieste didattiche correnti e, così, si arricchiscono di glossari ed esercizi; dividono la materia in Unità Didattiche completate dalle prove di verifica necessarie e, infine, tendono a sostituire all’impianto ideale del recente passato un impianto espositivo ed informativo. Spesso, anzi, come accade con *Il Nuovo Dizionario del Cittadino* (1999), il manuale è redatto da più autori, che trattano, in qualità di esperti, temi specifici; tutti questi nuovi testi si aprono alla dimensione comunitaria europea, fornendo informazioni e dati sul Parlamento, sulla moneta unica e sulla condizione dell’UE; e, infine, sono molto attenti a richiamare l’attenzione dei giovani sui problemi più scottanti del loro presente, dall’emergenza ambientale alla questione del lavoro, dall’emigrazione agli aspetti dell’istruzione. Si vedano come esempi quello di Vergnano (1994) e di De Juliis et alii (1997).

Se tra il 1950 ed il 1970 i manuali di Educazione Civica, oltre alla commistione con un atteggiamento moralistico, mettevano in evidenza il loro chiaro legame con la Storia, oggi questi libri hanno affinità più evidenti con il Diritto, da un lato, e con la Sociologia, dall’altro. Ormai siamo usciti dal guado che vedeva questa disciplina come un’ambigua appendice o della Religione o delle “buone maniere” o della “Morale”. Bisogna anche riconoscere che gli autori sono accurati e non nascondono una certa preferenza per una visione progressista o, almeno, *politically correct* del mondo: si schierano per la pace, per la solidarietà, per l’accoglienza, per la di-

fesa dell'ambiente, ma è venuto meno l'afflato ideale ed in larga misura utopistico di testi come quello di Sacchi o di Galante Garrone. Progressisti, sì, ma sempre pragmatici ed attenti all'esistente, si potrebbe dire.

3. Scuola, educazione e cittadinanza

Tutto sommato, l'Educazione civica, a scuola, oggi non passa più attraverso i libri di testo. Oggi, infatti, ci sono progetti di educazione alla cittadinanza e/o alla legalità, si parla di cittadinanza attiva, ci si apre al territorio, secondo uno slogan che mai è apparso tanto abusato come in questi ultimi anni. Ad ogni buon conto, questo lavoro per progetti ha cambiato non solo la didattica, ma anche la concezione di questa disciplina e del suo ruolo all'interno del programma e della classe.

Partiamo dai punti deboli di questo nuovo approccio ai problemi.

Innanzitutto, tutti questi progetti, in genere, nonostante le buone intenzioni da cui sono animati, tendono a metter il ragazzo dinanzi a questione di ordine pratico o a problemi contingenti e ad emarginare questioni di ordine generale. Parlando di cittadinanza attiva, ci si è chiesto perché si usa questa espressione? Perché cioè è necessario un pleonaso, visto che il cittadino si distingue dal suddito appunto perché partecipa attivamente e non è eterodiretto?

Se, infatti, concretamente, è di sicuro utile guidare i giovani a districarsi nella vita di tutti i giorni, è altrettanto certo che la domanda più urgente è quella che esamina la presente condizione degli individui: perché il cittadino è sempre meno tale e sempre più vittima di un ingranaggio che ne snatura compiti e competenze? Imparare a gestire la quotidianità è una pre-condizione per la libertà solo se il tema della libertà è chiaro alla mente; in caso contrario serve solo ad essere più efficacemente dominati dal sistema in cui si è calati.

Perciò, in assenza di domande cruciali, questi progetti possono essere informativi ed istruttivi, ma non educativi appieno, a meno che (Aicardi, 2012) non ci sia uno sforzo particolare degli insegnanti, consapevoli delle variabili in gioco.

Ma, per contro, ed eccoci all'aspetto positivo, questa pratica ha esiti educativi sicuri. Innanzitutto, in genere coinvolge docenti di discipline diverse, dal Diritto alla Storia, dalle Scienze Umane alla Religione e mette, perciò, in atto quella trasversalità e quella interdisciplinarietà che da decenni si auspicavano in questo ambito, senza mai riuscire a realizzarle in maniera efficace e significativa. In se-

condo luogo, proprio per questi caratteri, i ragazzi non si servono più solo di un manuale, ma di più documenti e di più fonti. In terzo luogo, l'informazione su temi di Diritto o sui meccanismi della comunicazione e della gestione dello Stato e degli Enti locali si inscrivono in un quadro più ampio di ricerca e di riflessione sul mondo circostante. Si può, dunque, concludere che il risvolto educativo va ricercato nel metodo che di cui questi progetti si servono. Infatti, in genere, abitano a lavorare in gruppo, ad applicare metodi di osservazione, di collazione e di interpretazione dei dati. Insomma, ciò che è davvero significativo non è tanto l'oggetto specifico di studio, quanto le modalità che tali progetti sollecitano e l'invito all'autonomia della ricerca tanto che le informazioni sono strumenti e non fini del processo di apprendimento/insegnamento. E ciò che conta davvero non è l'accumulo di nozioni, ma come le conoscenze possono trasformarsi in idee, capaci di guidare nella lettura e nell'interpretazione dell'esperienza.

Pare, dunque, che si sia finalmente compreso che l'Educazione civica non è non può essere una disciplina autonoma: può esistere una istruzione in ambito giuridico e costituzionale, ma la consapevolezza dell'appartenenza ad una comunità e delle relazioni che legano tra loro gli individui, sostanziate di diritti e di doveri, deriva necessariamente da un processo educativo impostato secondo i suoi principi costitutivi e non secondo criteri ideologici. In sintesi, si può dire che l'uomo educato non può che amare la pace, rispettare l'altro e l'ambiente, rifuggire la violenza, se l'educazione è pensata e praticata, per dirla con Kant, come quell'attività che consente di passare dallo stato "animale" allo stato di piena umanità. Ma, purtroppo, bisogna presto ricredersi, perché è venuto il ministro Gelmini ed ha cercato di fare terra bruciata di queste conquiste.

Infatti, il ministro Gelmini, membro di un esecutivo che si è qualificato per i ripetuti attacchi alla Costituzione e per il disprezzo esplicito di una sua parte nei confronti della nazione italiana, ha re-introdotto o rivitalizzato l'insegnamento dell'educazione Civica sotto la denominazione di "Cittadinanza e Costituzione". Siamo, anche in questo caso, come in tutte le decisioni di Gelmini, tornati indietro di decenni, specialmente se si pensa che questa re-introduzione va pensata nel contesto dell'intero piano contro-riformatore del ministra in questione.

La legge 133/08 ha ridotto il numero dei docenti; la riforma della scuola ha ridimensionato programmi, facendo scomparire alcune discipline come Geografia e Diritto, accorciando l'orario e rendendo, di fatto, impossibile un approccio didattico che non sia mera-

mente disciplinaristico e nozionistico, senza apertura ad attività laboratoriali o per aree di progetto.

Come se tutto questo non bastasse, Gelmini ha anche chiuso la Scuola di Specializzazione per l'insegnamento Secondario, cioè il biennio post-laurea di formazione docente. È stato un ulteriore colpo alla pratica didattica per progetti. Tale pratica, per potersi mettere in moto e per poter manifestare la sua efficacia, presuppone un docente dall'alto profilo professionale alto e dalla cultura generale e disciplinare vasta e solida. All'insegnante, infatti, spetta dare l'orientamento al lavoro, suggerire strumenti e fornire metodi adeguati di raccolta, collazione e interpretazione dei dati in modo da tradurre un'attività didattica in conoscenza e in esercizio autonomo del giudizio. Insomma, per essere veramente educatore, l'insegnante deve abituarsi a pensare tutta la vita della scuola nella prospettiva della trasformazione continua, del legame costruttivo tra scuola ed extrascuola e della relazione feconda tra passato, presente e futuro e non essere costretto a navigare a vista tra sponde culturali ristrette e ancorate solo alle contingenze del presente. In questo senso si può concludere che ogni vera educazione è, implicitamente, anche e sempre civica, in quanto apre ai soggetti gli orizzonti dell'esperienza condivisa e delle regole cui soggiace non come principi dati in maniera eteronoma, ma continuamente ed attivamente costruiti ed interpretati dai soggetti stessi?

Nota bibliografica

1. Saggi sull'insegnamento dell'Educazione Civica

Aicardi S. (2012), *Costituzione ed educazione alla cittadinanza*, in "Annali della Didattica e della formazione docente", Università di Ferrara, anno 2, n° 3, 93-105.

Ariemma L.(2011), *L'educazione del cittadino. Per una cittadinanza partecipata*, Napoli, L'Orientale Editrice.

Betta B. (1976), *Educazione civica e storia nella scuola media*, Firenze, La Nuova Italia.

Capitini A. (a cura di) (1976), *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, Bari, Laterza.

Capitini A. (2012), *Problemi di Educazione civica*, in G. Mannu, *La lezione filosofico-pedagogica cagliaritano di Aldo Capitini*, Milano, FrancoAngeli, pp. 168-212;

Formigoni W. (2007), *Dalla scienza giuridica romana all'educazione alla convivenza civile: appunti di didattica e laboratorio della storia antica e educazione civica*, Roma, Aracne.

Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci.

Vico G. (a cura di) (2007), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Milano, Vita & Pensiero.

2. Manuali presi in esame

Avòli A. (1906), *Lecture educative ed istruttive per la 5° classe elementare maschile e femminile già approvato dal Ministero della P. I. e ora riordinati in conformità dei programmi del 29 gennaio 1905*, Torino, Paravia

Bernardo A., Manzutto A. M., Sculari E. (1948), *Braccio e mente, libro per il 1° e 2° corso popolare*, Venezia, Sorteni editore

Biloni V. (1940), *Tesi di cultura fascista*, Brescia, La scuola editrice

Capodivacca G. (1912), *Il Costume. Nozioni di educazione morale e istruzione civile per la 6° classe elementare maschile e femminile*, Milano, Vittorio Nigoli Editore

Crescioli G. (1895), *Fra bambine e giovinette. Lecture educative ad uso delle scuole elementari femminili conformi ai vigenti programmi ufficiali*, Milano-Palermo, Sandron, 5° edizione

De Gubernatis T. Vedova Mannucci (1887), *Galateo insegnato alle fanciulle col mezzo d'esempi storici e morali*, Torino, Paravia

De Iulii C., De Marco B., Iacono P. (1997), *Crescere insieme. Temi di Educazione Civica*, Torino, SEI

De Magistris L. F., Pico G. C. (1942), *L'impero degli italiani*, Il libro della V elementare, Roma, Libreria dello Stato

De Marchi V. (1960), *Civiltà e civismo. Corso di educazione civica ad uso delle scuole secondarie inferiori*, Milano, Signorelli

Di Santafiora Lydia (1923), *Come devo comportarmi: le buone usanze*, Firenze, A. Salani

Di Tondo F. (1995), *Mondo giovane. Educazione civica e sociale*, Torino, Loescher

Eusebiotti P. (1940), *La dottrina del fascismo*, Torino, SEI, 1940 (2° edizione)

Fiducia (1934), *A cuor sereno. Consigli di belle maniere per i piccoli*, Torino, SEI, 1934

Fiorentina F. (1915), *Le belle maniere. Nuovo Galateo per le giovinette*, Torino, SEI

Galante Garrone A. (1965), *Questa nostra repubblica*, Torino, Loescher

Giussani G. (1934), *Per te Balilla*, Milano, La prora

- Granella A., Manfra M. (1959), *L'uomo e la società*, Firenze, Le Monnier
- (1999), *Il nuovo dizionario del cittadino*, Milano, Bruno Mondadori
- (1939) *Il primo libro del fascista*, Roma, Libreria dello Stato
- Mariani F. (1939), *Italia fascista. Elementi di cultura fascista*, Milano-Roma, Casa editrice EST
- Meletti V. (1933), *Civiltà fascista per la gioventù, per gl'insegnanti, per il popolo*, Firenze, La Nuova Italia (terza edizione, migliorata e aggiornata)
- Montanari M., Nosengo G. (1960), *Cittadini di domani*, Firenze, Le Monnier
- Pestalozza L.. (1975), *La Costituzione e lo Stato*, Roma, Editori Riuniti
- Sacchi F. (1962), *L'ABC del cittadino. Educazione civica*, Milano, Edizioni scolastiche Mondadori
- San Pol S. (1861), *L'artigianello ossia pagine ricreative per istruzione del popolo*, Firenze, Tipografia Virgiliana
- Silvestri G. A. (s.d.), *Prime nozioni di educazione morale e di istruzione civile, Doveri e diritti per gli alunni della Terza Classe elementare secondo i nuovi programmi ministeriali del 29 gennaio 1905*, Torino, Paravia
- Vergnano I. (1994), *Tutti gli esseri umani nascono liberi ed uguali in dignità e diritto*. Educazione civica per il biennio, Torino, Paravia
- Vertua Gentile A. (1899) *Per essere garbate*, Milano-Palermo: Sandron

Dalla «Schola Europaea» ad una Scuola per l'Europa

Alessandra Avanzini

1. Dalle scuole nazionali ad una scuola universale? La nascita delle scuole europee

Nel secolo XVII Comenio illuminava l'Europa con una potente utopia educativa: quella di una scuola universale aperta a tutti, nessuno escluso. Il mondo che Comenio aveva davanti era un'Europa devastata dalle guerre di religione e il suo sogno era portarvi la pace attraverso la partecipazione di tutti alla comune cultura; l'unico modo, riteneva Comenio, era farlo attraverso un sistema scolastico capace di offrire un sapere per tutti. Nella sua idea solo il rispetto per la cultura avrebbe portato al rispetto per l'uomo. Ma questo rispetto sarebbe potuto crescere solo sulla base di una conoscenza comune, condivisa e diffusa del sapere considerato come un *unicum*, una base comune necessaria per portare avanti un sogno universale.

Siamo ancora ben lontani dal realizzare un simile obiettivo, seppur in presenza di spinte unificatrici significative quale risulta essere il progetto di un'Europa unita.

Attualmente le scuole in Europa, infatti, sono di norma scuole inserite in un sistema nazionale e rispondono a leggi e programmi elaborati a livello nazionale e non europeo. Quindi non esiste una pansofia, un sapere "universale europeo", ma ogni Stato fa caso a sé.

Eppure qualcosa si sta muovendo per modificare questo stato di cose. Per esempio il Report of the group of eminent persons of the Council of Europe (2011), *Living together in 21st-century Europe*, in una prospettiva paneuropea afferma con decisione che "education is the main tool ... against misleading information and stereotypes about specific groups... education is indispensable to individual and societal welfare and cultural development, without which democracy, human rights and the rule of law lose their foundations. The capacity to be open to and value diversity is highly

dependent on quality of education” ([http:// book.coe.int/ftp/3667.pdf](http://book.coe.int/ftp/3667.pdf)).

Insomma inizia a sentirsi la concreta esigenza di un’educazione capace di creare una nuova cittadinanza, europea e in prospettiva cosmopolita: è l’occasione per tornare a riflettere sul fatto che senza educazione non esiste società civile. Dunque l’educazione diviene punto di partenza per costruire un mondo migliore, prospettiva, anche questa, di eco comeniana.

La consapevolezza delle radici storico-culturali viene presa in considerazione come aspetto centrale dell’educazione, ma anche la formazione dei docenti inizia a divenire aspetto su cui lavorare e riflettere a fondo. Questo fa pensare per il futuro a cambiamenti, che certo non potranno essere immediati, ma che iniziano per lo meno a far volgere lo sguardo verso l’idea di un mondo nuovo. Dopo un’Europa economicamente unita, insomma, si delinea la possibilità di un’Europa unita da un punto di vista culturale e sociale.

In questo quadro possiamo collocare il progetto e la nascita delle Scuole europee, in stretta connessione con i processi dell’unificazione europea. All’indomani dell’avvio della CECA, la sperimentazione parte nel 1953 e nel 1957 la scuola di Lussemburgo diviene ufficialmente la prima «Schola Europaea». Attualmente le scuole europee sono 14 (Alicante, Bergen, Bruxelles I, Bruxelles II, Bruxelles III, Bruxelles IV, Culham, Frankfurt, Karlsruhe, Luxembourg I, Luxembourg II, Mol, München, Varese), presenti in sette Paesi (Belgio, Germania, Inghilterra, Italia, Lussemburgo, Olanda, Spagna). In questo caso si tratta delle Scuole cosiddette di tipo I, nate laddove esistono istituzioni europee e rivolte ai figli dei funzionari che in queste istituzioni lavorano.

La scuola europea nasce, dunque, come istituzione che possiamo definire sostanzialmente per pochi, per un circuito ristretto, anzi ristrettissimo, e questo, dal punto di vista delle caratteristiche educative ne farebbe una realtà poco interessante. Tuttavia ci sono in questa esperienza alcuni elementi che, specialmente negli ultimi anni, permettono di farcela apparire non solo come interessante, ma addirittura come un modello al fine di costruire la scuola per l’Europa del futuro. Una scuola appunto che, comenianamente, non sia più legata alla singola nazionalità, ma faccia capo a quell’entità ancora molto astratta e vaga che è l’Europa. Con programmi comuni in tutta Europa, con le stesse finalità, gli stessi obiettivi, lo stesso sogno in comune.

Tutto questo, però, sarà veramente possibile se avverrà un mutamento istituzionale, che, come vedremo, andrebbe a sanare tra l’altro la vistosa incongruenza che intercorre tra i principi educativi

enunciati, la stessa struttura data ai programmi, da una parte, e la connotazione “privata” (incentrata sui capisaldi del carattere esclusivo e degli alti costi di frequenza) che la tipologia I ha di fatto assunto, dall’altra.

Nella prospettiva di un superamento di queste modalità di fruizione che smorzano decisamente le potenzialità delle Scuole Europee, i cui aspetti sono al centro di questo intervento, non vi sono solo degli auspici ma vi è anche un’occasione concreta. In tempi recenti, infatti, alle Scuole di tipo I se ne sono aggiunte altre, di tipo II e III, che vanno sempre di più nella direzione di essere scuole nazionali, dislocate e soggette alla legislazione scolastica dello Stato in cui sorgono, ma con l’impegno a seguire gli stessi programmi delle scuole europee. Per di più una parte delle scuole di tipo II è strutturata esplicitamente nella forma di scuola statale, pubblica, gratuita e aperta a tutti.

Nel 2005 lo stesso Board of Governors ha provveduto a classificare le scuole europee in tre tipi: oltre a quelle di tipo I, dunque, ci sono quelle di tipo II, che possono sorgere laddove vi sia un’agenzia europea, ma non sono emanazione della Commissione europea bensì legate allo Stato in cui sorgono, e quelle di tipo III, che possono sorgere per il solo motivo di voler dare forma ad un curriculum europeo, indipendentemente dalla presenza di agenzie europee sul territorio.

Questa classificazione apre a prospettive inedite di estremo interesse; e che gli spazi ci siano è testimoniato di fatto dagli stessi problemi nella definizione, organizzazione e gestione dei nuovi istituti, problemi che creano al momento uno stato di grande confusione operativa in questo tipo di scuole, ma che hanno aperto una vivace discussione progettuale.

Quale legge seguire? Ad esempio nel caso della scuola europea di tipo II di Parma (Italia), che è statale e pubblica e segue i programmi europei, sono in corso discussioni su alcuni punti fondamentali: se è statale, dunque pubblica e gratuita, come ogni scuola statale italiana, come può essere chiesta una retta? E ancora, se risponde alla legge italiana, come mai la politica relativa alla disabilità non viene applicata e si seguono le regole delle scuole europee di tipo I? E ancora: a chi spetta la valutazione di questa scuola, affinché anch’essa rientri in una logica di monitoraggio nazionale e internazionale, dimostrando appieno le proprie potenzialità educative? Spetta agli ispettori Invalsi (l’Istituto Nazionale per la valutazione del sistema di formazione e di educazione)? Ma come fa l’Invalsi a valutare le sezioni linguistiche non italiane? È necessario

aprire una sperimentazione per valutare questa scuola e farla rientrare a tutto tondo nel sistema scuola?

Tante domande, anche sostanziali, che evidenziano l'ambiguità, vero e proprio limbo, in cui vive questa scuola, che ha bisogno di profondi chiarimenti relativi alla propria identità, ai propri obiettivi, alla propria natura di scuola – dunque laica, universale, per tutti, rispettosa della diversità, capace di spingere verso il dialogo, verso una formazione autentica e culturalmente profonda dei propri allievi. Al momento la scuola di Parma fa fatica a far propria l'identità di scuola statale pubblica, dunque gratuita, che segue i programmi delle scuole europee, prospettiva invece pienamente rivendicata da altre scuole di tipo II, come quella di Strasburgo.

Si può dire che le Scuole europee costituiscono una realtà in transizione, a metà ancora tra sogno e realtà e che all'interno di questa transizione, le scuole di tipo I rappresentano una tipologia superata, non soltanto per una questione normativo-finanziaria, il fatto cioè che ad oggi non se ne possano/vogliano più istituire, ma perché la forma stessa assunta fino ad ora costituisce una gabbia per sviluppare le potenzialità che possiedono, impedendo, addirittura, di poter parlare – da un punto di vista educativo – a pieno titolo di scuole.

Dico così perché le scuole di tipo I non si basano sul concetto di universalità dell'educazione, ma su una concezione prettamente elitaria ed esclusivista, non solo perché rivolte ai soli figli dei funzionari, ma anche per il fatto che le cospicue rette previste per i pochi esterni ammessi attuano una selezione a carattere censitario.

In questo modo, il meritorio slancio verso un'unione delle diversità europee, si materializza in una formula che separa i ricchi europei da tutti gli altri.

L'esistenza di una divisione di questo tipo è tra gli aspetti che impediscono di poter parlare di vera e propria scuola. E, paradossalmente, la stessa applicazione del *Syllabus* finisce con l'essere contraddittoria rispetto al tipo di istituzione che così prende vita. Come si può parlare di diritti umani, di costruzione di un'identità europea, di rispetto per le diversità ecc. se tutto questo è riservato ad una piccolissima porzione di popolazione selezionata attraverso l'appartenenza istituzionale della famiglia e il censo?

Le scuole europee di tipo II, invece, e ancora di più le *free-schools* di tipo III hanno tutte le potenzialità di proporsi come scuole europee a pieno titolo, scuole europee per tutti. È a un modello di questo tipo che è utile guardare, un modello di scuola aperto a tutti, dunque gratuita, garantita dallo Stato e al contempo sovranazionale, capace di proporsi progressivamente in alternativa alle scuole na-

zionali, aprendo la possibilità concreta di una formazione europea e dunque anche di uomini che si possano percepire individui, cittadini italiani, francesi o altro e al contempo cittadini europei.

Si tratta di un'opportunità senza precedenti: avere la gestione legata al singolo Stato (statale, dunque gratuita e per tutti) e al contempo avere programmi sovranazionali è un'opportunità unica che salvaguarda la libertà dell'insegnamento, che non può essere "governativo" o piegato a logiche nazionalistiche, in quanto costruito su una logica che trascende l'idea di nazione. Al tempo stesso, con un risvolto rilevante sul piano della riformulazione dei rapporti istituzionali, questo superamento in ottica sovranazionale delle incrostazioni nazionalistiche mai del tutto sopite, vede proprio nei vari Stati nazionali – che indubbiamente restano ancora oggi un tassello fondamentale nell'organizzazione politica europea – i principali garanti.

2. Il Syllabus

A questo punto, sullo sfondo delle situazioni e delle dinamiche istituzionali, per comprendere le potenzialità del modello preso in esame, è necessaria un'analisi del *Syllabus* delle scuole europee. Si tratta, in realtà, di un enorme insieme di documenti in cui sono raccolte le indicazioni sui programmi, sulle modalità di insegnamento, la valutazione ecc., ed è disponibile sul sito web delle scuole europee (www.eursec.eu/index.php?id=2). Tale documento costituisce la "Carta costituzionale" di tutte le scuole europee, che siano di tipo I, II o III.

L'analisi che qui propongo non può essere esaustiva, vista la vastità del *Syllabus* e quindi procederò per analisi-campione di alcune parti dei vari documenti reperibili *on line*. Prendo avvio da una domanda fondamentale: possiamo effettivamente, nell'ottica della scienza dell'educazione, parlare di scuola in relazione a questo progetto?

Per poter rispondere è necessario, seppur schematicamente, elencare alcune caratteristiche che da un punto di vista educativo definiscono il concetto di scuola. Eccole:

- valorizzazione della multiculturalità e della diversità;
- dimensione della laicità e della universalità;
- centralità dei saperi nel duplice versante nozionistico-strutturale;
- preminenza della dimensione critico-cognitiva;
- centralità del soggetto come interprete e dunque come costruttore del sapere.

Tengo separata la questione dell'eticità in quanto essa, così come la "buona educazione" – tradizionalmente intesa come capacità di comportarsi adeguatamente – costituisce non un carattere fondante, ma una conseguenza: non è possibile insegnare ai ragazzi ad essere onesti, ma è possibile – attraverso un processo educativo incentrato sulla valorizzazione dell'individuo, della sua capacità di gestire il diverso e il molteplice insieme a sé, sulla capacità di gestire il mondo in comune ecc.- supportare l'eticità dei loro comportamenti.

3. Multiculturalità, multilinguismo, laicità

Seguendo dunque la griglia sopraindicata, partiamo dai concetti di multiculturalità/multilinguismo, laicità. Si tratta di parole chiave alla luce del concetto di relazione educativa, che prevede una triangolazione tra almeno due soggetti e un mondo in comune (ho elaborato questo concetto nei miei volumi *Apologia della pedagogia*, 2003 e *L'educazione attraverso lo specchio, Costruire la relazione educativa*, 2008). Questo mondo in comune è una costruzione ardua, ma è anche la vera possibilità che l'educazione – la scuola – ci deve offrire: mettere a confronto differenti identità e, attraverso la costruzione di un terreno in comune, aprire lo spazio al dialogo e al confronto, portando ad un reciproco arricchimento; aprire alla centralità del soggetto non in quanto prevaricatore, ma come interprete consapevole del mondo, capace di fare del mondo veramente un'entità-altra senza la quale la sua stessa identità non ha modo di costruirsi e sostanzarsi.

La multiculturalità è di fatto un 'imperativo categorico' nel *Syllabus*. La multiculturalità, infatti, costituisce una sorta di basso continuo, di stimolo e di obiettivo che non può mai essere perso di vista in questo tipo di scuola. Il rispetto della diversità culturale, elemento di base di una concezione scientifica sull'educazione, che in queste Scuole assume in primo luogo la forma del multilinguismo, finisce con l'essere la precondizione senza la quale un tipo di scuola di questo tipo non potrebbe nemmeno essere concepita. Per le Scuole Europee, infatti, la multiculturalità e il multilinguismo non sono solo uno scopo da raggiungere, ma una condizione con cui confrontarsi anche istituzionalmente fin da subito.

Dunque per una sua caratteristica che potremmo definire "naturale", il *Syllabus* assume in sé "al quadrato" una caratteristica scientifica dell'educazione: pone come precondizione, come modalità di apprendimento/insegnamento e come obiettivo di formazione il rispetto della diversità culturale, sia nei confronti dei sin-

goli, sia nei confronti della specifica identità nazionale, sia nei confronti di una identità comune a tutti, garanzia di un 'mondo in comune' che permetta il dialogo, e questo viene ad essere incarnato dall'idea di Europa.

Prima di scendere più nel dettaglio, è necessario avere presente la struttura generale della scuola europea: essa si divide su tre cicli d'insegnamento, quello materno (dai 4 anni), quello primario (dai 6 anni) e quello secondario (dagli 11 anni). Il ciclo secondario dunque non prevede una spaccatura come in Italia in due, tra ciclo secondario inferiore e ciclo secondario superiore, ma si sviluppa come un unico percorso, che va dalla prima alla settima e termina con il Baccalaureat. Viene così spazzata via ogni differenza tra scuola tecnica, liceo, indirizzo scientifico, umanistico ecc., perché qui è lo studente che costruisce il proprio piano di studio, che costituisce un insieme di varie scelte, di cui la base scientifica è invariata per ogni tipo di indirizzo.

Detto questo, partiamo dal *Syllabus* dedicato alla scuola dell'infanzia, dal quale emerge distintamente la volontà di costruire uno spirito europeo, dove il bambino deve acquisire la consapevolezza di appartenere a una cultura sovranazionale, che lo accomuna a bambini differenti da lui per tradizioni, lingue, costumi eppure uguali a lui, in quanto esseri umani, i cui diritti sono universali e devono essere rispettati, e che abitano lo stesso luogo, il pianeta terra, per il quale è necessario costruire e coltivare rispetto e interazione.

In tutto questo viene messo in gioco il rispetto di ogni identità, strutturando un'idea di educazione che non si basa su un'identità culturale monolitica, ma su un delicato intreccio di tante poliedriche identità, ognuna facente capo alla stessa persona:

- a) l'identità individuale (il rispetto dei diritti individuali);
- b) l'identità nazionale (che si concretizza nell'uso della lingua materna);
- c) l'identità europea (che si concretizza nell'apprendimento di programmi comuni a tutti i bambini di tutte le sezioni linguistiche e nell'interazione durante le ore di scuola tra le varie sezioni linguistiche).

Per ogni persona dunque almeno tre identità. Ma a dire il vero ne possiamo aggiungere una quarta, quella familiare, anche alla luce del ruolo che viene affidato ai genitori nel progetto educativo di queste scuole, che hanno tra gli organismi che le rappresentano l'Associazione genitori.

Questa multi-identità è un passo in avanti verso la costruzione di una mente che non ragiona per aut-aut ma per et-et, dove si lascia

spazio alla possibilità che la logica non sia soltanto una e che la conoscenza si costruisca solo se c'è una condizione base, il dialogo, basato sul rispetto di sé e dell'altro.

Dal punto di vista dell'organizzazione concreta, oltre a dover rispettare tutte lo stesso *Syllabus*, le sezioni linguistiche hanno anche dei momenti curricolari in comune: alla materna, nello specifico, sono previste delle ore d'intersezione, in cui le maestre delle varie sezioni coordinano e organizzano un lavoro che dura tutto l'anno e che prevede il coinvolgimento di tutti i bambini di ogni lingua.

Nella scuola primaria sono previste, a partire dalla terza elementare, le ore europee, che prevedono lo svolgimento di un progetto interculturale, nel rispetto delle identità dei singoli bambini, e mettono come condizione la sperimentazioni di "approcci pedagogici innovativi". Si tratta di 3 ore settimanali che svolgono progetti di vario tipo. Ecco alcuni esempi: "Un viaggio in Europa, La musica nel mondo, Le fiabe per i bambini in Europa ecc".

Nel ciclo secondario non sono previste ore europee, ma è previsto un progressivo mescolamento delle classi di ogni sezione linguistica, azione che risponde di fatto alla stessa filosofia di fondo. La scuola secondaria europea, infatti, non prevede un unico indirizzo di studio, ma una molteplicità estremamente diversificata di possibilità, che lo studente inizia a costruirsi da solo, e con l'aiuto di una adeguato supporto di orientamento che la scuola dovrebbe fornire, a partire dal secondo anno. È previsto già dalla prima media che alcune discipline (arte, musica, ginnastica, religione/morale, L2, cioè la prima lingua straniera) siano organizzate mescolando le sezioni linguistiche. Ciò in teoria; nella pratica, purtroppo, esigenze concrete di organizzazione del calendario ostacolano, in alcuni casi, questa possibilità; che tuttavia ci sono e vanno sviluppate.

Dopo la prima media comunque queste possibilità aumentano in quanto già in seconda bisogna scegliere una seconda lingua straniera; in terza media queste scelte sono un po' più complesse (è questa di fatto la prima vera scelta) in quanto si può optare per l'introduzione del latino nel curriculum. Laddove l'alunno scelga il latino dovrà sacrificare una parte delle materie artistiche, ma avrà comunque la possibilità di conservare una disciplina artistica. Dal quarto anno poi le scelte si fanno sempre più complesse: è possibile introdurre il greco, un potenziamento della matematica, una L4, economia ecc.... andando a costruire un vero e proprio piano di studio personalizzato, che ha come conseguenza pratica immediata quella di scomporre il gruppo classe, che si divide in più gruppi

multilinguistici basati sulla scelta delle discipline e degli indirizzi di studio.

Questo multilinguismo è rafforzato anche dalla modalità dell'insegnamento: a partire infatti dal terzo anno del secondario scienze umane (che poi si scomporrà con il quarto anno in storia e geografia) verrà insegnata da un docente madrelingua di L2. L2 così inizia a diventare per i ragazzi una lingua in cui esprimersi in maniera più continua e strutturale. Ci si avvia verso un bilinguismo curricolare di grande interesse.

A conferma di questo spirito, leggiamo nell'introduzione al *Syllabus* di scienze umane: "La sezione secondaria delle scuole europee deve ottenere il doppio scopo di provvedere ad un'educazione formale, basata sul soggetto e di incoraggiare lo sviluppo personale dei ragazzi in contesto socio-culturale più ampio... Questi due obiettivi di fondo devono essere sviluppati in un contesto di illuminata consapevolezza della realtà europea, la cui caratteristica principale è la ricchezza delle culture europee. Questa consapevolezza e l'esperienza acquisita come risultato di una vita europea condivisa dovrebbero condurre allo sviluppo nei ragazzi di un comportamento che mostri chiaro rispetto per le tradizioni di ogni singola nazione in Europa, permettendo al tempo stesso loro di conservare la propria personale identità".

Anche qui centrale è la necessità di saper tenere insieme dimensioni diverse, il rispetto per l'Europa e per la singola nazione, ma anche rispetto per il singolo soggetto, per quell'insieme originale e unico che necessariamente si distacca sia dall'Europa, sia dalla singola nazione, in quanto essere umano libero, indipendente, capace di pensiero autonomo.

È importante ribadire questa triplice identità (io, nazione, Europa) perché questa sottolineatura offre a questi programmi una pregnanza educativa, fondata sul concetto del rispetto per l'uomo. Da rimarcare il fatto che questo punto rimanda ad una concezione marcatamente democratica dell'educazione: l'educazione del cittadino infatti è un'espressione in sé contraddittoria del punto di vista educativo, perché implica la riduzione dell'uomo all'identità più allargata della propria nazione di appartenenza; precisare l'idea di 'conservare la propria personale identità' non è una frase buttata lì *en passant*, ma si tratta proprio di esplicitare la differenza fra un'educazione intesa come educazione universale, scientifica, uguale per tutti, e un'educazione che laddove parla solo di cittadino nasconde un'idea insidiosa: il potenziale condizionamento con cui, una necessità strettamente delimitata, ostacola lo sviluppo del pensiero autonomo e universale. Va rimarcato che rispetto a questo

quadro, decisamente positivo, giocato attorno alla gestione di fatto di un'identità molteplice, la versione italiana del *Syllabus* di L1 purtroppo omette proprio questo versante, limitandosi ad affermare "da tale consapevolezza scaturirà necessariamente una atteggiamento in cui il senso dell'identità nazionale convivrà con il rispetto per le tradizioni di ciascun paese europeo". La dimensione individuale in altre parole è omessa. Forse una traduzione superficiale, oppure l'abitudine a un'educazione civica mirata più alla formazione del cittadino che a quella dell'individuo.

Il tema della multiculturalità si completa, infine, con quello della laicità. La scuola europea, infatti, è una scuola che promuove l'insegnamento laico delle discipline: "L'educazione nelle differenti discipline è non religiosa ed è incorporata negli obiettivi e nei contenuti dell'educazione infantile per supportare una vita quotidiana responsabile, felice e salutare".

Le discipline dunque non possono essere piegate a finalità ideologiche, di stampo religioso o politico, ma devono essere insegnate in modo scientifico. Lo scopo è una vita responsabile, sana felice; lo scopo insomma è la felicità del bambino, che diviene il centro non perché i suoi bisogni sono al centro, secondo la concezione della scuola attiva, ma perché l'obiettivo è dargli gli strumenti per costruire una vita di cui egli sia il responsabile attore, una vita che solo così può diventare felice e sana.

Dunque, una scuola laica. E la religione?

Il *Syllabus* della scuola materna non parla di educazione religiosa. Però già dalla scuola primaria la contraddizione si fa evidente: la religione entra nella scuola europea addirittura con due ore a settimana fino al terzo anno del secondario, per poi calare ad un'ora, ma rimanendo nell'arco delle discipline obbligatorie. Come mai questo obbligo, in un contesto che difende e proclama la laicità dell'insegnamento?

Due ore di religione a settimana sono addirittura di più di quanto viene fatto nella scuola italiana. La scelta poi è fra religione cattolica, ortodossa e morale. Va detto che questo è un aspetto che nel *Syllabus* rimane ambiguo, mescolando aspetti diversi: la religione come contenuto specifico e la religione come atteggiamento profondamente radicato nella natura umana. Il *Syllabus* mostra, da un lato, il rifiuto del primato di un contenuto religioso e la difesa, anche in questo ambito, di un approccio multiculturale, ma lo risolve non nella prospettiva di arrivare al cuore delle dinamiche che connotano in modo universale la dimensione religiosa (il senso del divino, del sacro, dell'eterno, delle "alleanze", della salvezza ecc.),

ma nell'ottica di una giustapposizione dell'offerta: religione cattolica, protestante, ortodossa, oppure l'opzione della morale ecc.

4. Disabilità/iperabilità

A differenza dell'articolata concezione multiculturale fin qui vista, la posizione delle Scuole europee in relazione alla diversità, intesa come disabilità, è a dir poco imbarazzante.

È vero che in apparenza le cose sembrano tranquille, tanto che nel *Syllabus* del primario leggiamo che quando un bambino non fa sufficienti progressi, il docente può avvalersi di un insegnante di sostegno, strumenti di apprendimento particolari provvisti dalla scuola e anche percorsi individualizzati d'insegnamento.

Sempre in questo *Syllabus* leggiamo, poi, che esiste una politica in relazione ai bambini con disabilità e che include disabilità temporanee e permanenti, motorie, sensorie o comportamentali o l'essere intellettualmente iperdotati. Una prima considerazione deve essere fatta: l'essere intellettualmente iperdotati viene messo sullo stesso piano di una disabilità (fisica, motoria o altro) con la conseguente necessità di percorsi individualizzati (addirittura si ipotizza il salto di un anno di studio, se l'insegnante ne vede l'esigenza).

Un bambino ipodotato intellettualmente, dal punto di vista motorio o comportamentale, così come un bambino intellettualmente iperdotato sono classificabili come disabili, dunque da trattare con modalità particolari. La scuola allora, nonostante difenda un'idea d'individualità e d'identità molteplice sembra entrare in un vortice di totale incompetenza laddove questa individualità comincia a prendere forma più concreta; e di fronte al bambino che non è più il bambino medio il discorso prende forme molto differenti, al punto che "the School may declare itself incompetent to admit a pupil whose special educational needs are such that it is unable to offer the support required. In that case, the School may refuse admission or continuation of integration into a mainstream school environment".

Il non sapersi/volersi confrontare con le indubbie complicazioni che l'inserimento di un diversamente abile comporta è un grave limite al fine di una piena connotazione quale istituzione educativa.

Insomma le scuole europee dichiarano la propria potenziale incapacità di affrontare e gestire la scolarizzazione di bambini speciali e per questo si autolegittimano a non accoglierli e anche ad espellerli, laddove la situazione incontri delle difficoltà.

È un atto gravissimo di peggioramento di quei livelli che in Italia sono peraltro una conquista da anni: l'integrazione del disabile

nel normale percorso formativo con tutti i diritti di socializzazione e – se le possibilità intellettuali lo consentono – anche di effettiva scolarizzazione.

La logica che si cela dietro questa strutturazione del problema disabilità è la logica che si lega su un ferreo dualismo normalità/anormalità, ricorrendo evidentemente ad un parametro medio dove il bambino non dimostra particolari eccellenze e nemmeno particolari cedimenti.

Al di là allora delle bellissime e condivisibili dichiarazioni d'intenti sulle identità e sul rispetto dell'individuo, sembra celarsi un'idea di uomo medio, che è sano, felice, ha successo, non si pone troppi problemi e proviene da una famiglia agiata.

Questo è il primo obiettivo che troviamo aprendo il Syllabo della scuola dell'infanzia: “prepare children for a happy, healthy, responsible, and successful life”, preparare i bambini per una vita felice, responsabile, sana e di successo.

Il successo, però, è un parametro ambiguo specie laddove si persegue un ideale educativo. Specie quando trapela in modo abbastanza insistente l'idea che il successo nella vita debba riflettersi nel raggiungimento di posizioni agiate e di potere. Ma questo tipo di successo non dà la misura dell'umanità che si è sviluppata e della persona che si è diventati. E, ancora, come può un bambino disabile o diversamente abile, con tutti gli ostacoli che si trova davanti, ad avere una vita in quest'ottica sicuramente ‘felice, sana, di successo’?

Su questo versante insomma il *Syllabus* – che di fatto anticipa la ‘risoluzione’ del problema chiudendo fuori ciò che non corrisponde alla ‘norma’ – deve lavorare ancora molto; forse il contributo del confronto con le varie realtà nazionali potrebbe essere proficuo.

5. Pansofia

Per Comenio pansofia rimanda ad un sapere universale, diffuso, costruito e continuamente ridiscusso nel Collegio della Luce, luogo utopico dove tutti gli uomini di cultura di tutta Europa si confrontano ed elaborano le strutture di fondo dei propri saperi per poterle diffondere e condividere con tutti. Un sapere dunque educativamente fondato perché filtrato dalla riflessione dell'uomo su questo stesso sapere, che gli offre senso, direzione, umanità. Si tratta di una prospettiva ben lontana dall'avere, ancora oggi, una sistematica realizzazione; anzi, specie oggi quando l'iperspecializzazione dei saperi ha dato forma a pericolose derive: innanzitutto l'idea che vi siano esperti e che tutti gli altri si debbano a loro totalmente affi-

dare, senza possibilità di coltivare uno sguardo critico; e poi che l'esperto del sapere specifico sia in automatico legittimato a trasmettere questo sapere, come se il portato educativo di questo stesso sapere non necessitasse di specifiche riflessioni.

Ecco, il *Syllabus* costituisce a livello di concetto e di strutturazione un passo in avanti di una certa importanza nella direzione del superamento di questi limiti.

Innanzitutto il *Syllabus*, proprio come la pansofia comeniana, è sovranazionale e questo fatto – che sia, cioè, un documento che prevede il confronto con docenti/uomini di più nazionalità – gli conferisce già un carattere di universalità e di laicità (intesa non nella forma limitativa di difesa dall'invasione delle fedi – religiose o politiche che siano -, ma nella sua accezione costruttiva di luogo del dubbio critico quale fondamento della libertà) che è fondamentale garanzia educativa.

A guardare poi più nel dettaglio, notiamo un'impostazione dei programmi piuttosto differente rispetto ad esempio all'impostazione che vede i programmi della scuola italiana, marcatamente mirati ad un accumulo nozionistico in relazione alle varie discipline. Qui il discorso è mirato piuttosto ad individuare delle strutture di fondo per offrire ai ragazzi degli strumenti di pensiero tali da costruire in loro le basi per una gestione autonoma del sapere. Non c'è la schizofrenica scissione tra accumulo di nozioni, a livello di sapere specifico, e introduzione educativo/didattica generale per ammantare il tutto di una pseudo consapevolezza educativa. Qui la riflessione sui saperi si snoda su uno sforzo evidentemente strutturale che individua degli aspetti concettuali portanti che mirano non a riempire di nozioni, ma a costruire delle griglie per sapere usare queste nozioni e saper dunque utilizzare il sapere specifico per avere una propria capacità di analisi e comprensione del mondo.

Prendiamo per esempio i programmi di storia e geografia a partire dalla scuola primaria. Nel *Syllabus* le dizioni specifiche 'storia e geografia' appaiono solo al quarto anno del secondario. Nel primario, infatti, la parola è sostituita da *Discovery of the world* (Scoperta del mondo) e nei primi tre anni del secondario da *Human sciences* (che completano il quadro delle scienze insieme a *Scienze integrate*, una prima base di fisica, chimica, biologia con forte carattere sperimentale). In linea generale si tratta di un insieme di discipline che hanno uno scopo fondamentale, quello di strutturare uno sguardo scientifico, di offrire un metodo di osservazione della realtà.

Discovery of the world inizia già al primo anno del primario e ha lo scopo di offrire all'alunno la possibilità/capacità di giocare un

“ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento e di sviluppo”. Dunque questa disciplina, che di fatto è un intreccio di discipline, ha il preciso obiettivo di fare del bambino un essere attivo, consapevole che – comenianamente – conosce e utilizza il mondo da protagonista. A livello strutturale questo modo di costruire conoscenza pone tra gli obiettivi lo “sviluppo del metodo e del pensiero scientifico dal punto di vista dell’approccio biologico, tecnologico, geografico, storico e socio culturale”. Un’occasione di grande apertura si offre al lavoro dei docenti: si tratta infatti di utilizzare un approccio interdisciplinare che sappia offrire all’alunno la consapevolezza che il metodo scientifico struttura tutto il pensare e non solo alcuni saperi, instaurando immediatamente la connessione tra pensiero e mondo, tra conoscenza e realtà. In questa visione vi è l’idea che non è tanto il sapere-contenuto ad essere centrale, quanto lo sviluppo – grazie ai saperi, certo, con il ruolo però di strumenti e non di fini del processo educativo – della capacità di pensare, di dare forma a quegli stessi saperi e di usarli consapevolmente nel mondo. E infatti un obiettivo recita: “Prendere consapevolezza che il bambino può giocare un ruolo attivo nell’ambiente circostante e nel mondo del futuro”.

Insomma la centralità del momento interpretativo è immediatamente messa in luce, ma non nel senso di abbandonare il bambino ad un selvaggio e improduttivo relativismo, piuttosto nell’ottica di saper costruire un confronto con la cultura e con l’ambiente del mondo attuale, nella prospettiva di strutturare attivamente le premesse per un mondo futuro.

Non si tratta allora di subire la conoscenza, come sterile insieme di nozioni da mandare a memoria per chissà quale motivo, ma di capire subito, fin dalle elementari, che si sta facendo qualcosa d’importante, che il mondo c’è e va osservato e che per portare avanti queste osservazioni bisogna avere un pensiero e un metodo scientifico e che questa capacità di osservazione e di conoscenza ci permetterà di cambiare il mondo.

Sono obiettivi che rimandano al bambino per forza di cose un’alta concezione di sé.

Ma torniamo all’inquadramento disciplinare *Discovery of the word*: di fatto possiamo dire che la logica interdisciplinare viene abbracciata a livello strutturale e che il docente è, per così dire, spronato a ragionare in modo trasversale, individuando i punti di connessione nel metodo e nel pensiero scientifico dei vari approcci (dunque non solo storia e geografia, ma anche biologia, tecnologia, elementi socioculturali). Bisogna costruire un pensiero scientifico insieme ad un corretto approccio cognitivo e per fare questo i sa-

peri devono trovare il proprio senso nell'educazione e condurre ad un vero e proprio processo formativo.

Dal livello strutturale, si passa poi a delineare anno per anno i contenuti di queste aree di saperi tra loro fortemente correlate con un'evidente sottolineatura dell'importanza di andare a formare nel ragazzo un atteggiamento scientifico, trasversale a tutti gli approcci (tecnologico, storico, geografico, socioculturale, ecc.). I contenuti, poi, di per sé non sono tantissimi, ma tra loro ben correlati.

Ad esempio in seconda elementare per quanto riguarda la storia si prevede:

Alla voce 'rappresentare': - 1. una linea del tempo che vada indietro quattro generazioni; 2. Il passato il presente, il futuro; collegarli a lavori e professioni, generazioni (in parallelo nella sezione geografica leggiamo 'piantina della scuola e dei suoi dintorni' e anche 'piantina della camera da letto del bambino e della casa' - nella parte tecnologica 'differenti tipi di conteggio del tempo: meridiane ed orologi ecc.')

Alla voce "trasformazioni": - 1. metodi di misura usati nel passato: clessidra, orologio ad acqua, meridiana, pendolo (riprendendo così la parte tecnologica ipotizzata per la prima parte del lavoro dell'anno scolastico)

Alla voce "interazioni": - 1. Albero genealogico-generazioni; 2. Un giorno di scuola trascorso come un bambino nel passato

Mi soffermo su quest'ultimo punto, evidenziando l'indubbia efficacia dell'idea di far passare una giornata come un bambino del passato, innanzitutto perché stimola varie capacità cognitive nel bambino:

a) fa perno principalmente sul "far finta che", strumento educativo fondamentale nonché chiave di lettura del mondo del bambino;

b) trasforma il "far finta che" in strumento consapevole di comprensione della realtà;

c) porta il bambino a concretizzare la distanza, nel vissuto, tra sé e altro;

d) lo mette nelle condizioni di cogliere la lontananza spazio/temporale, e dunque a ragionare su tempo e spazio diversi.

Per un altro verso però questo richiede da parte del docente un lavoro di preparazione molto profondo e progressivo, sia proprio, sia della classe. Non si può buttare il bambino da un giorno all'altro dentro un altro tempo: il rischio è quello di improvvisare un'anacronistica festa di carnevale; bisogna invece portare il bambino pian piano a prendere coscienza della diversità temporale e spaziale.

Per quanto poi riguarda i contenuti dei programmi, rimando all'esempio della storia. A differenza della scuola italiana, la linea del tempo è lasciata abbastanza a discrezione del docente; qualche indicazione più precisa appare a partire dalla terza elementare e progressivamente sempre di più in quarta, quando il bambino deve iniziare a mettere a fuoco le specifiche epoche.

L'obiettivo esplicito infine è l'uso autonomo di tutti questi saperi.

Con il secondario l'aspetto contenutistico si fa più consistente, ma sempre organizzato su una logica strutturale; è un fatto importante da sottolineare perché la logica strutturale è quella che offre la possibilità al ragazzo di costruirsi il come pensare con un approccio in questo caso storico o geografico; il contenuto in sé può essere insignificante dal punto di vista del percorso formativo.

Per le *Scienze umane* particolare attenzione è rivolta alla definizione di obiettivi generali di fondo e alla definizione delle categorie generali di queste discipline, anche per affrontare la difficoltà di quando dovranno essere studiate in una lingua diverse dalla propria (a partire dalla terza media *Scienze umane* verrà insegnata in L2).

Tre i punti che caratterizzano gli obiettivi di fondo:

a) gli insegnanti devono tenere conto tra gli obiettivi specifici che le discipline devono sviluppare l'entusiasmo e l'interesse per il studio del passato e del mondo intorno a loro; dunque queste materie vanno insegnate in modo tale da non frustrare il ragazzo rispetto ai contenuti, anzi invogliandolo ad avvicinarsi con curiosità e interesse e entusiasmo ai temi trattati;

b) deve essere sviluppato il senso di responsabilità rispetto all'ambiente e al mondo in cui si vive;

c) va portato a consapevolezza il senso della diversità rispetto allo spazio e al tempo.

Ne consegue, a livello di contenuti, che per esempio nel primo anno di storia l'insegnamento sia giocato su domande di fondo – cos'è la storia? perché la storia? Quindi, riprendendo quanto fatto alle elementari, si lavora con nuove capacità sull'albero genealogico, sul concetto di fonte e sui vari tipi di fonte utilizzabili. Solo dopo questi aspetti di fondo si passa alla preistoria e infine alla civiltà egizia.

Pochi grandi argomenti e tutto il tempo per approfondirli a lungo: 3-4 settimane per il primo argomento (cos'è la storia?); 6-8 per il secondo (la preistoria); 4-5 per gli Egizi.

Calcolando che le ore a settimana sono tre per le due discipline, gli argomenti possono essere sviluppati in modo piuttosto approfondito.

Il punto critico più evidente è che con contenuti così esigui e con tutti questi fari puntati sulle strutture, il ruolo del docente si fa fondamentale: un docente pigro, con scarso entusiasmo per la disciplina può adagiarsi sul fatto che, a livello di 'quantità', non gli viene chiesto granché, abbandonando così i ragazzi ad uno stato di ignoranza. Al contrario, un docente serio, motivato e ben preparato, puntando sugli stimoli concettuali, può sviluppare nei ragazzi un entusiasmo per la disciplina che ha tutte le possibilità per attecchire. Ragionare su cos'è la storia non è una perdita di tempo: un mese dedicato a questo argomento, peraltro, può essere sostenuto da un lavoro pratico di tutto rispetto, a cominciare dagli approfondimenti interdisciplinari e con la definizione/ricerca delle fonti.

È in quest'ottica che s'impone con tutta la sua importanza la figura del docente con le ricadute che ciò comporta tanto a livello di selezione iniziale, ma anche, con non minor attenzione, a livello di formazione in servizio.

Infine, è bene rimarcare un aspetto che caratterizza l'impostazione del curriculum che indubbiamente può essere soggetto a distorsioni se non gestito correttamente: il carattere scientifico. Nel *Syllabus*, come rilevato, la centralità della dimensione scientifica ricorre costantemente. Si tratta, però, della sottolineatura della centralità del metodo scientifico e non delle sole 'scienze esatte'. Le stesse materie tradizionalmente indicate come scientifiche, d'altra parte, non avrebbero che da perdere nel momento in cui venisse assecondata una deleteria e scientificamente inesistente conflittualità tra scienze umane e scienze esatte. Questa conflittualità aprirebbe le porte ai rispettivi tecnicismi intaccando mortalmente l'impianto olistico, "pansofico" che emerge in modo forte dal *Syllabus*.

Queste osservazioni rispondono, d'altra parte, non solo alla necessità di mettere in guardia da un rischio professionalizzante, anche perché qualche tendenza ad un tecnicismo può essere rilevata, specie in relazione alle abilità linguistiche, che, nei fatti, costituiscono, al di fuori della cerchia delle famiglie dei funzionari europei, uno dei principali motivi di attrattiva di queste scuole. Eppure queste non sono scuole di lingue, ma scuole dove le lingue assolvono quella funzione di comunicazione e condivisione basilare, punto di partenza per ben altre sfide.

Così come, su questa linea, può essere rilevato il rischio che le *Scienze umane* siano considerate materie di secondo piano, perché di secondaria importanza 'pratica'. Ma la logica del *Syllabus* non è questa: ben lontana dal parossismo pratico-contenutistico, essa mira a valorizzare la capacità di ragionare con concetti, strutture, meto-

dologie multiple portando il ragazzo ad essere interprete del mondo intorno a sé; dunque portandolo ad avere un ruolo e un pensiero attivo in una società multiculturale e complesse.

6. Conclusioni: prospettive e ostacoli concreti

Con il *Syllabus* siamo di fronte ad un modello di scuola di alto livello; con le Scuole Europee di tipo I accade però che tale modello, coll'essere rivolto solo ad una ristretta élite e coll'essere piegato ad una finalità prettamente utilitaristica (formare la nuova dirigenza dell'Europa) veda entrare in crisi i suoi assi portanti: universalità, utile inutilità dei saperi, necessità del diverso, utopia.

Se limitate, dunque, ad un'istituzione per pochi, peraltro selezionati su criteri burocratici e censitari, le potenzialità del *Syllabus* paradossalmente rendono ancora più marcata una distorsione del concetto di educazione ad uso politico. Vengono alla mente le parole di Bertrand Russell quando (1931) ipotizzava con preoccupazione la distopica immagine scientifica del mondo e delinea due differenti educazioni, una per coloro che erano destinati a divenire classe dirigente e una per il popolo. Per i futuri membri della classe dirigente si voleva che fin da piccoli avessero un senso di alto destino e la percezione che il mondo avesse bisogno di loro. Il fatto è che ideali di grandissimo spessore, se applicati solo a pochi, contribuiscono a trasformare il processo educativo in una grottesca manipolazione delle menti. Pensati invece per tutti diventano un'opportunità estremamente feconda per contribuire veramente ad un mondo migliore.

Emerge dunque in controluce la necessità che questo *Syllabus* sia inserito in un sistema di scuole per tutti, di scuole dove ogni persona abbia il diritto di essere formata. In altre parole, non scuole private, attive nella direzione di una deleteria selezione basata sul censo (con l'ulteriore rischio deleterio che il censo sia il modo per sopperire al merito), ma scuole pubbliche, dove il merito e lo slancio individuale siano premiati e incentivati. Considerando anche che il merito non costituisce un *una tantum*, ma un elemento da stimolare, monitorare e valorizzare costantemente.

Qualche modello di scuola che risponda a queste caratteristiche esiste, almeno a leggere il progetto sulla carta. Mi riferisco in particolare alla scuola europea di tipo II di Strasburgo, che, come leggiamo nel *Dossier de conformité de l'Ecole européenne de Strasbourg* (2012), è scuola pubblica, statale, gratuita, la cui qualità, nei termini di valutazione docenti, è garantita dallo Stato francese. Purtroppo esistono anche scuole di tipo II la cui identità è a dir poco

incerta, come ad esempio quella di Parma, in cui la natura di scuola pubblica, per tutti (premessa fondamentale per diventare anche un modello a livello nazionale), è messa a rischio da una tendenza ad atrofizzare le proprie potenzialità nella forma d'istituzione per pochi a pagamento, con uno slittamento verso la forma di scuola privata.

Insomma, tra problemi, contraddizioni e potenzialità, possiamo comunque dire che il modello delle Scuole europee, pensato come modello di scuola per tutti (che non significa appiattimento antimeritocratico, ma offrire a tutti la possibilità di confrontarsi con la sfida educativa che tale modello rappresenta) si apre ad essere la vera scuola europea del futuro. Le Scuole europee di tipo II e di tipo III possono costituire la sperimentazione di questo progetto, mentre quelle di tipo I sono educativamente obsolete e senza possibilità di futuro. Gli ostacoli, tuttavia, sono di varia natura, e non ultimo quello di tanta utenza che nel progetto delle Scuole Europee vede un elemento di distinzione/separazione sociale, spingendo con forza affinché le stesse esperienze di tipo II e III si conformino il più possibile alla tipologia delle scuole di tipo I.

Torno però a rimarcare i volti delle potenzialità. Avendo presente in particolare l'annosa questione che attanaglia e immobilizza il dibattito sulla scuola in Italia: scuola tecnica o liceo? Si può osservare come la struttura delle Scuole europee di fatto elimini tale distinzione nel modo più proficuo. Non si tratta, cioè, di giocare sulle parole (per esempio chiamando licei anche gli istituti tecnici, pur mantenendo la logica delle ferree separazioni), ma di dar forma ad una scuola unica con curricula differenziati. La Scuola Europea, infatti, si costruisce come una scuola unica aperta alla costruzione di un curriculum diversificato a seconda delle esigenze specifiche dei singoli ragazzi. Sulla base di un'onnipresente valorizzazione dell'approccio critico, l'alunno, in un progressivo gioco di 'incastri', costruisce il proprio percorso. E il ruolo attivo che egli assume, nella costruzione dei propri specifici percorsi formativi all'interno di un impianto condiviso, è una delle prime concretizzazioni del processo formativo, sviluppato nella direzione di un orientamento sempre più autodiretto man mano che si avanza nel percorso di studio. Dalla stessa scuola, dunque, sullo sfondo di percorsi comuni, si definiscono percorsi individuali che vanno dallo studio del greco alla matematica avanzata, alle arti, all'economia, all'informatica ecc.

In conclusione: con le scuole europee siamo di fronte a un modello di alta qualità culturale, sociale, educativa, a patto, però, che esse da esperienza 'privata' si trasformino in istituzioni 'pubbli-

che', aperte a tutti. Gli ostacoli in questa direzione sono molti, ma la prospettiva è quella di una scuola capace di dare forma concreta ad un'Europa in grado di dialogare, di valorizzare la 'diversità', il senso del 'rispetto', dell' 'umanità', della 'laicità'. Una trasformazione, quella in istituzione pubblica, con conseguenze positive per lo stesso progetto strutturato intorno al *Syllabus*. Come si è visto, tra i suoi limiti vi è, infatti, un' inaccettabile scissione tra normalità e anormalità, con l'incapacità e più ancora con la non volontà di gestire quest'ultima. Una scuola pubblica, aperta a tutti (ipo e iperabili inclusi), pone immediatamente la necessità di confrontarsi anche con questa dimensione del diverso, facendo di fatto assumere pieno valore a quel concetto di multiculturalità che costituisce il carattere di fondo e valorizzante del *Syllabus* stesso.

Tutto questo avendo presente l'importanza fondamentale di una formazione docenti, che in un contesto che dà al sapere un valore fondante e strutturale, è strategicamente l'aspetto che fa la differenza affinché la scuola, da luogo teso a rendere l'allievo il soggetto che liberamente interpreta il mondo, non si trasformi in luogo di formazione di tecnici iperspecializzati, alla fine anche incapaci di un reale pensiero globale e autonomo.

Il valore grande e originale del *Syllabus* è che struttura i saperi come strumenti, che, se ben gestiti dal docente, sono capaci di offrire all'alunno la possibilità di essere costruttore/interprete della realtà, in altre parole di renderlo 'signore di se stesso', che è il più alto obiettivo educativo.

Le potenzialità di questo progetto sono però strettamente legate alla natura pubblica di questa istituzione. Solo all'interno di questo quadro il *Syllabus* si presenta indubbiamente come un modello intorno al quale costruire una scuola su cui vale la pena scommettere: un luogo del dialogo, fondato su valori come 'diversità', 'rispetto', 'umanità'; un luogo che sa fare della cultura, anzi delle culture e del dialogo, il momento fondamentale e necessario per la costruzione di un futuro migliore.

Bibliografia

Avanzini A. (2003), *Apologia della pedagogia*, Milano, FrancoAngeli

Avanzini A. (2008), *L'educazione attraverso lo Specchio. La costruzione della relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli

Comenio (1993), *Grande Didattica*, tr.it., Firenze, La Nuova Italia

Comenio (1992), *La via della luce*, tr. it., Tirrenia-Pisa, Edizioni del Cerro

Russell B. (2000), *La visione scientifica del mondo*, tr.it., Roma-Bari, Laterza

J. Sayer, L. Erler (ed.by) (2012), *Schools for the future Europe. Values and change beyond*, London-New York, Continuum

E.M. Tacchi (a cura di) (1998), *Una scuola per l'Europa. Indagine sugli studenti della Scuola Europea di Varese*, Milano, FrancoAngeli

Syllabus: www.eursc.eu/index.php?id=2

Abstracts

G. Genovesi, *Nondenominational school. The process of secularization in Italian school system since 1861 till nowadays*

This paper deals with a real hornet's nest in Italian society. Roman Church has been trying from Italian political unification till now to influence school politics and school actual organization and curricula. Genovesi's reconstruction of a century-old debate implies a pessimistic conclusion: Italian school system has not yet reached its secularization, i.e. the necessary condition to become a genuine occasion of individual and social development and education.

P. Genovesi, *State, Church and Education 150 years long*

Piergiovanni Genovesi takes into account a long period of political debates, of institutional contrasts, of pragmatic give-and-take: Italian school system appears to be torn by the irreconcilable contrast between public nondenominational institutions and private institutions, generally organised by religious orders. What happened and still happens in Italy testify an ideological and political falsification of conception of Education: Church, on one hand, and business interests, on the other, are nowadays trying to twist meaning and life of Italian school system.

E. Marescotti, *Catholic religion teaching in Italy: considerations about curriculum, methods and goals*

The focus of this paper is contemporary situation of Catholic religion in Italian school: Marescotti analyses recent school-books and curricula. Her conclusion is clear: in a scientific perspective, oriented by a theoretical approach to Education, Catholic religion teaching is in contradiction with the conception of education and school, particularly with the idea of a public institution, which is

and must be built on the principles of autonomy and freedom of teaching/learning activity.

L. Bellatalla, *Italian Civics School-books*

Bellatalla takes into account and analyses about thirty school-books, published in the period from 1861 till nowadays. This analysis points out that Civics teaching has always been neglected and subjected to ideological and political influences. Mussolini's government, on one side, and recent Gelmini's reforms, on the other, even if in a quite different historical and socio-cultural context, show clearly ideological misuse of power.

A. Avanzini, *From "Schola Europaea" to a school for Europe*

Starting from Comenius' utopia of *pansophia* or universal education, Avanzini presents contemporary model of European comprehensive school (from kindergarten to high school) and analyses its syllabus, focusing on some elements, as multilingualism, differences of culture, religion and abilities. The declared challenge is that of build a European new, conscious and efficacious identity. But it is just a challenge: the process is difficult, even if the promises are attractive.