

Cittadinanza e costituzione, tra curricolo esplicito e curricolo implicito.

Premessa

A partire dalle proposte del Ministro della Pubblica istruzione, di fare di “Cittadinanza e Costituzione” un oggetto di insegnamento nella scuola di ogni ordine e grado, si è sviluppato nella scuola l’usuale mix di reazioni: dal confronto tra ipotesi di realizzazione di tale indicazione (farne una disciplina oppure una “impostazione trasversale”), all’inesco di “progetti di sperimentazione”, ai tentativi di interpretazione e misura delle conseguenze didattiche (quali discipline investite, valutazione, modalità di inserimento nel curricolo, ecc...).

Il tutto accompagnato da confronti anche vivaci “esterni”. (Tanti “opinionisti” detentori della verità...)

Alla base di tutto ciò mi pare stiano tre ispirazioni di fondo, certo non alternative, ma che sottolineano aspetti diversi del significato e degli obiettivi che si vorrebbero perseguire con tale iniziativa.

La prima, importante ma dal punto di vista culturale di portata ristretta, muove dalle preoccupazioni relative ai “comportamenti” giovanili che, con le contraddizioni e le “deviazioni” misurate nella vita quotidiana della scuola, sono state variamente elaborate negli ultimi anni, con rilevanza, enfasi e ridondanza mediatica: il bullismo, l’uso disinvolto delle tecnologie della comunicazione, ecc. Con questo significato, assai ridotto, le proposte relative a Cittadinanza e Costituzione sembrerebbero dirette a dare il “conforto” di un piano culturale più elevato al richiamo generale rivolto alla valutazione del comportamento (l’enfasi sul voto in condotta).

La seconda interroga l’oggetto, che ormai è catalogato come “Cittadinanza e Costituzione” sotto il profilo delle discipline di insegnamento, dal Diritto, alla Economia, alla Storia, in relazione alla loro effettiva presenza nel curricolo, per scoprire una verità da sempre presente.

E cioè che nel nostro ordinamento tali discipline non sono presenti e se lo sono hanno rilievo “specialistico” (negli indirizzi economico-giuridici della scuola secondaria superiore) ma non nella “formazione di base”. Oppure, come nel caso della Storia, non hanno “sagomature” capaci di riflettere e portare in rilievo le questioni connesse all’oggetto.

Si veda in proposito la ragionata ed esauriente ricostruzione dei diversi tentativi esperiti nel tempo attraverso programmi e ordinamenti, presentata nel documento elaborato dalla Commissione presieduta dal Prof. Corradini.

Né il richiamo (più tradizionale) alla Educazione Civica, né quello più recente alla necessità di sviluppare l’insegnamento della storia del ‘900 sembrano “centrare l’obiettivo”.

Certo la storia del ‘900 è caratterizzata dalla affermazione dei “diritti sociali di cittadinanza”, almeno nella seconda metà del secolo: ma appunto è quella parte di storia che in generale sfugge alla elaborazione approfondita dei “programmi”.

E d’altra parte, se si dovesse approfondire il problema del rapporto tra cittadino e Stato potrebbe avere altrettanta importanza lo studio della Guerra dei Trent’anni e della pace di Westfalia....

La terza ispirazione, sullo sfondo, è il messaggio che proviene dalla UE, con la determinazione del repertorio delle “Competenze di cittadinanza” definito per la conclusione del ciclo obbligatorio di istruzione.

Come spesso succede alle determinazioni europee, mi pare però che, anche e soprattutto per questo argomento che affonda le sue radici di senso nelle diverse formazioni storico sociali dei paesi membri, l’istanza di produrre indicazioni *all purpose* conduca ad affermazioni rarefatte di significato e in definitiva povere di specificità.

Le competenze di cittadinanza, in quelle indicazioni si collocano in tre dimensioni: la persona in sé stessa, la persona nel rapporto con gli altri, la persona nel rapporto con il lavoro.

Nulla da eccepire naturalmente: ma quelle coordinate sono null’altro che le coordinate della “formazione” in quanto tale. Potremmo applicarle, in chiave “educativo-formativa” ad ogni campo disciplinare.

Le diverse ispirazioni di fondo qui descritte si intersecano variamente nel determinare posizionamenti espliciti, ipotesi di realizzazione di iniziative curricolari e non, in una fase che, come usuale nella nostra scuola, potremmo identificare come “sperimentazione”.

Che “mille fiori fioriscano” potrebbe essere una buona ispirazione, se se ne prevedesse una conclusione di valutazione e di messa a regime dei risultati migliori (avviene di rado). Invece di un preludio alla “falciatura”: ciò che accade in genere a cadenza temporale di medio e lungo periodo, con spreco di risorse e delusioni in chi vi si è impegnato.

Se affronto l’argomento è perché mi pare che qualunque ispirazione si voglia interpretare, sotto il profilo delle competenze e della preparazione degli insegnanti che comunque si impegnano e impegneranno nella questione “Cittadinanza e Costituzione” la sfida ha dimensioni “specifiche e determinate”. Sempre che si voglia superare la dimensione “esortativa” che l’argomento rischia di assumere quando si accompagna a “genericità” di riferimenti.

Il paradigma tradizionale

La mia formazione di uomo e di cittadino si è in gran parte compiuta entro un paradigma che, forse anche data l’età, non esito a qualificare come tradizionale.

La cittadinanza è intesa, in tale paradigma, come relazione sociale di inclusione politica del soggetto nello Stato.

Lo Stato visto come “territorio” delle regole comuni e del diritto; come “appartenenza” di livello superiore che allinea e riconduce a sé anche le altre “appartenenze”, riconosciute e legittimate certamente, ma comunque subordinate a quella, intesa come comune e generale.

Un “modello” nel quale hanno trovato luogo e legittimità sia l’impegno (politico, sociale) al cambiamento e “all’opporci”, sia il richiamo empatico e passionale alla comune appartenenza (si pensi al richiamo, per la verità più recente, alla “Patria”).

Da docente questo approccio si è simbolicamente (e non solo...) concretizzato nel “giuramento” con il quale è iniziato il mio rapporto di lavoro con lo Stato.

Dunque lo Stato come “territorio” delle regole e del diritto, mentre il rapporto tra Stati (il diritto internazionale) è percepito, in tale paradigma tradizionale, come terreno di dialettica irrisolta tra rappresentanze e organismi deboli e lontani (dall’ONU alle altre forme di organizzazione internazionale) e di permanente esercizio della forza.

Appartengo alla prima generazione che non ha messo in conto, nella sua formazione, l’ipotesi di muovere guerra ai francesi, agli inglesi, ai tedeschi, cosa che invece caratterizzò la formazione di mio padre.

In questo senso appartengo “davvero” alla generazione del “dopo guerra”, non solo in termini temporali.

E tuttavia la guerra, come forma drammatica del rapporto tra Stati e nella “debolezza esortativa” di ogni istanza di “cittadinanza mondiale” ha contrassegnato comunque la mia storia.

Dai bollettini del giornale radio ascoltati da bambino sui combattimenti al 38esimo parallelo, o della battaglia di Diem Ben Phu e “spiegati” da mio padre (non dai miei insegnanti...) alla guerra del Vietnam, ai bombardamenti Nato in Jugoslavia, all’Iraq, all’Afganistan...

La guerra ha significativamente cadenzato, come riferimento internazionale, la mia vita di “generazione pacifica” fino ad irrompere negli ultimi anni anche nel “modello tradizionale” del mio rapporto di cittadino con lo Stato (il mio Stato).

Su questo tornerò più avanti, ma è fin d’ora abilitato l’interrogativo: per quanti docenti, sia pure più giovani, tale paradigma tradizionale ha operato e quali “faglie” oggi lo attraversano?

E viceversa, nell’impegno a ricostruire per i nostri alunni un “modello di cittadinanza”, a quale serrata critica occorre sottoporre quel paradigma che pure ha “funzionato” per diverse generazioni?

Il secondo punto fermo del paradigma tradizionale di cittadinanza entro il quale mi sono formato è il riferimento alla Costituzione (del ’48), come il patto comune che delineava la cittadinanza come processo di inclusione del soggetto nello Stato.

Un patto “scritto” (e come tale oggetto di studio, di analisi, di comprensione). Ma anche un “esito” di un processo “storico” che richiamava il Risorgimento, l’Unità nazionale, la Resistenza, la Repubblica.

Dunque, certamente un “documento fondamentale” ma accompagnato da un “costrutto metastorico” fatto di riferimenti, certo demolibili da qualunque analisi storica determinata, ma che hanno costituito una sorta di *invocatio historiae*, quasi a sostituire quella *invocatio dei* che nella nostra Carta non c’è, a differenza di altre, e con il medesimo valore. (Che dire degli USA che riportano l’*invocatio dei* sulle loro banconote?)

Un costrutto “retorico” (si tolga all’attributo ogni deriva negativa di significato) che consentiva di accompagnare il comune riconoscimento del patto fondamentale con la possibilità di “includervi” differenti approcci e sensibilità.

Senza entrare in una analisi dettagliata e puntuale possiamo citare nomi della nostra storia che popolano quel costrutto retorico, validando il Patto: da Croce a Calamandrei, da Dossetti a Terracini, da De Gasperi a Togliatti. Qui uso i nomi illustri solamente come “indicatori” delle possibilità di comune appartenenza al Patto; a prescindere, ovviamente da ogni determinazione storico-politica. (Si pensi, per stare ai nomi citati, le differenze tra loro nelle letture del fascismo...)

Faglie e dislocazioni del paradigma tradizionale

Se vogliamo formulare e/o ri-formulare un modello di Cittadinanza per farne oggetto del curricolo dobbiamo misurarci innanzi tutto con le dislocazioni e le tensioni cui è sottoposto quel paradigma tradizionale.

E lo affermo soprattutto a partire dalla preoccupazione di consapevolezza e formazione che deve accompagnare i docenti che a questo impegno sono chiamati.

Si tratta di tensioni e dislocazioni, fino a vere e proprie fratture, che caratterizzano questa fase storica e che le nuove generazioni vivono come “contesto” spesso necessariamente “implicito” e lasciato “senza parole” nel quale rielaborano il “loro” modello di cittadinanza.

Alcune hanno origine “interna” al medesimo paradigma tradizionale; altre provengono dall’esterno, inteso come le condizioni generali della fase storico-socio-economica che attraversa la nostra formazione storico-sociale.

Le prime provengono dal percorso contraddittorio attraverso il quale in un cinquantennio-sessantennio si è data alla “Costituzione formale” la sua traduzione e costruzione della costituzione “materiale”, attraverso la concreta realizzazione del Patto.

L’interpretazione della cittadinanza è qui sottoposta a dislocazioni evidenti. Ne cito solo alcune.

1. La costruzione “materiale” dei diritti sociali di cittadinanza (dall’istruzione, alla salute, al lavoro) attraverso l’organizzazione concreta dei servizi che si raggruppano sotto l’etichetta dello “stato sociale”, in quel modello specifico di stato sociale che è il nostro, è certamente un “luogo” privilegiato della declinazione del rapporto cittadino-Stato.

Ebbene non occorrono grandi analisi per individuare le tensioni che attraversano quel rapporto.

Tra l’ispirazione necessariamente universalista dei diritti sociali di cittadinanza riconosciuti nella Carta e la realizzazione concreta, specie negli ultimi due decenni, si sono disseminate tensioni che esprimono non tanto e solo esigenze di cambiamento, quanto vere e proprie derive nell’interpretazione della cittadinanza.

Il confronto tra servizi fruibili in termini di diritti, costi sociali impliciti nella “diseconomicità oggettiva” dell’uguaglianza universalista e dei sacrifici che impone in nome della cittadinanza (si pensi al prelievo fiscale...), innesca tensione radicale tra diritti e doveri di cittadinanza e “convenienza” al “far da sé”. Fino a produrre teorizzazioni conseguenti di quest’ultima. (vedi evasione fiscale. Ma anche ipotesi di superamento della progressività, in nome della supposta convenienza economica... come se il valore di cittadinanza fosse ad essa riducibile...)

Si rammentino commenti autorevoli sul preteso “carattere sovietico” della nostra

Costituzione. O l'autorevole invito a modificarne il richiamo al "lavoro come fondamento". Inutile commentare moralisticamente: sono espressioni che portano a livello delle "parole", del detto, ciò che si agita nel profondo del corpo sociale, o di sua gran parte.

Ne è sufficiente, se non come "scongiuro", rifarsi semplicemente alla Carta ed al suo valore "salvifico". Si rischia davvero di costituire un "totem" come afferma qualcuno e sostituirlo all'impegno "materiale" necessario a mantenere e realizzare "valori" di cittadinanza e non semplici esortazioni.

2. La Pubblica Amministrazione (un segmento dello Stato-ordinamento) è, nei suoi assetti tradizionali, nella sua organizzazione materiale e normativa, nelle sue regole di funzionamento, passata quasi senza soluzione di continuità attraverso la cesura costituzionale.

E ciò ha segnato profondamente, fino alla deformazione, il rapporto tra cittadino e Stato, cuore del paradigma tradizionale di cittadinanza.

Certo si è cercato di por mano a quegli assetti tradizionali, a partire però dagli anni '90 del secolo scorso. Dunque è storia recente e ancora in corso, tra avanzamenti, contraddizioni, ritirate.

Il rapporto di cittadinanza "agito" ne risulta profondamente segnato: si pensi a come, a partire almeno dagli anni '80 il termine "pubblico" si sia coniugato, nella percezione di massa, con i termini di inefficienza, diseconomicità, scarsa qualità, fino a quello di corruzione.

Alimentiamo una "retorica" di cittadinanza europea (e facciamo bene, naturalmente).

Ma si prenda la Carta dei Diritti europei e la si legga attentamente. Potremmo ragionevolmente concluderne che, per quanto riguarda il rapporto tra cittadini e pubblica amministrazione nel nostro Paese, ne siamo pericolosamente ai margini, se non fuori.

3. Gli assetti e gli equilibri istituzionali sono oggetti sia di dislocazioni potenziali sia di iniziative di innovazione più recenti ed altre prospettate nel dibattito corrente (cui assistono ovviamente i nostri studenti e rispetto al quale rielaborano spesso "senza parole adeguate" i termini della loro cittadinanza futura).

Il campo di analisi è vastissimo: si va dai ritardi, parzialità, incertezze, deformazioni storiche con i quali si è tradotto il dettato costituzionale della "regionalizzazione" dello Stato, alle più recenti riforme costituzionali, per altro ancora da realizzare compiutamente, alla quali con disinvoltura ed approssimazione che "segnano" negativamente una cultura politica, si è dato il nome-etichetta di "federalismo".

Si va dalle ricorrenti e varie proposte di riforma degli organi della Repubblica (dal Parlamento al Capo dello Stato) alle questioni dirompenti degli equilibri tra poteri (in particolare il ruolo della Magistratura..) che segnano la comunicazione politica e cercano consenso mediatico in una sorta di riedizione moderna della "teatrocrasia" con cui polemizzava un paio di millenni fa Platone, proprio parlando, a suo modo, di cittadinanza.

Tutto ciò disegna faglie e fratture nel modello di cittadinanza, fino ad avvalorare la categoria di "liquidità" della questione. E con tale liquidità non si può non fare i conti se si affronta il tema in termini di "formazione" delle nuove generazioni e di collocazione del tema stesso nell'ambito della scuola.

Naturalmente sempre se si abbia intenzione non solo di enunciare buone esortazioni, ma di radicare processi nella formazione stessa.

1. Accanto a tali fattori di "liquidità" che provengono dalla storia stessa delle nostre istituzioni, ve ne sono alcuni "esogeni" a delineare altrettante contraddizioni rispetto a quello che ho indicato come il paradigma tradizionale di cittadinanza.

Essi si riferiscono ai processi di internazionalizzazione dell'economia e delle decisioni (sia economiche che politiche).

Quella che per comodità indichiamo come "globalizzazione" altera il "territorio" delle

regole e del diritto (lo Stato) e ne amplia i confini.

Implica sedi, organi, ambiti di decisionalità che si collocano lontani e “fuori controllo” dalla deliberazione dei cittadini stessi e pure influiscono profondamente nella loro vita, sia materialmente, sia nella elaborazione dei loro diritti.

L’alterazione del territorio delle regole e dei diritti si accompagna anche ad una alterazione dei “tempi” della elaborazione politica e della espressione della deliberazione.

Con un click del mouse si possono spostare a livello planetario quote ingenti di risorse con riflessi sul benessere di interi paesi e della loro economia.

“L’Assemblea, uditi gli oratori, delibera a maggioranza” (Tucidide). Ancora a questo, *in nuce*, è riconducibile il nostro modello interiorizzato di democrazia e cittadinanza.

Mentre tutto ciò che viviamo in questa fase storica sembra collocare decisioni e deliberazioni in un “senza luogo e senza tempo”.

A ciò si aggiunga che “l’esilità storica” (fino all’evanescenza in certi frangenti) della organizzazione mondiale del rapporto tra Stati (gli stessi Stati che subiscono l’alterazione del loro territorio delle regole e del diritto) lungi dal consolidare “regole e diritto” lascia ancora largo spazio all’uso della forza (la forza delle armi, ma anche quella della decisione economica fuori controllo e regole..)

Quella che per generazioni fu la “deliberazione cruciale” assunta a livello di Stato (la guerra ad altri) è assunta in un “territorio” lontano e privo di diritti effettivamente esercitabili e di decisioni controllabili dai cittadini; ed è assunta con il medesimo apparato di motivazioni di “necessità” che un tempo costituiva oggetto di “dislocazioni interne” alle deliberazioni statuali.

Mi chiedo spesso se nella realizzazione di tanti e lodevoli progetti di “educazione alla pace” che nutrono tante sperimentazioni di “Cittadinanza e Costituzione” rammentiamo e ci rammentiamo delle migliaia di nostri giovani che “stanno facendo la guerra” (quali che siano le etichette che a ciò diamo) in molte parti del mondo. E se rammentiamo le loro risposte ai nostri interrogativi, che recitano sempre, sia pure in vario modo che “stanno facendo un *lavoro* per tutti noi”.

2. I processi che indichiamo con il termine “globalizzazione” sono accompagnati anche da congiunta permeabilizzazione di culture, modelli sociali, religioni, rappresentazioni antropologiche.

Una permeabilizzazione sorretta dallo stesso mondo della produzione e riproduzione culturale trasformato dalla tecnologia della comunicazione, ma sorretta materialmente dai movimenti di popolazione. E questi ultimi investono in particolare, ovviamente i paesi ricchi ed evoluti.

Del peso di tali processi rispetto al nostro paese non mette conto di insistere qui: è oggetto della comunicazione e della analisi quotidiana.

Va solo ricordato, a proposito di modelli di cittadinanza, che il legame tra “diritti e valori” consolidato nel paradigma tradizionale, è di tipo “circolare”. Si riconoscono come diritti i “valori comuni” riconosciuti, ed essi diventano valori in quanto “diritti” riconosciuti.

L’impatto con “valori diversi” rompe tale circolarità e apre un interrogativo che, nella difficoltà di risposte univoche deve attrezzarsi ad essere proposto come “interrogazione permanente” (si veda oltre).

La riflessione storica certo non ci aiuta a dare spessore a tante indicazioni di multietnicità e multiculturalità e di integrazione.

Le forme statuali “storiche” nelle quali ciò si è realizzato in passato avevano tutte dimensione “imperiale”.

Sono finite nel disastro della prima guerra mondiale: dall’impero asburgico a quello ottomano; quello russo sopravvisse in altra forma (l’URSS) per tramontare alla fine del secolo.

In forma certo diversa multiculturalità, multietnicità, integrazione in forma statale si

rappresentano ancora nel caso di quella “monarchia elettiva” che sono gli USA.
Mi si passino le semplificazioni: qui è solo per rafforzare l’affermazione che riconnettere modelli di cittadinanza alla fase della globalizzazione delle culture e delle appartenenze muove un interrogativo radicale e permanente

3. L’effetto congiunto di quanto tracciato più sopra è che sia l’alterazione del “territorio delle regole e dei diritti” nella proiezione globale, lontana dalla potestà deliberativa dei singoli, sia l’interrogazione permanente che rompe la circolarità di “diritti e valori” che ne promuoveva la loro pretesa universalità, danno oggettivo spazio alla ripresa delle appartenenze ristrette.

Una riedizione di *ius sanguinis*, *ius soli*, declinata in ambiti sempre più rinchiusi e “proprietary”: il “mio” dio, la “mia” città, il “mio” dialetto, la “mia” famiglia, il “mio” quartiere...

Le “diversità” affrontate, con la fatica che comunque richiedono, non come “segmenti” dell’universale umano che possono contribuire a ricomporlo ed arricchirlo, ma come “differenze”.

Letteralmente “sottrazioni”. E di sottrazione in sottrazione, dal “mio” dio, alla “mia” lingua-dialetto, il soggetto si ritrova sempre più povero, impaurito, arrabbiato e frustrato da una realtà della quale ha perso le possibilità di elaborazione e controllo.

La “cittadinanza” si “rinchiude” nell’appartenenza ristretta.

Ma poiché si “vive nel mondo” comunque, anche le appartenenze ristrette si fanno plurime, spesso “artificiali” e virtuali, senza rapporto con realtà materiali.

“Rappresentazioni” di appartenenze, spesso artificialmente elaborate, che fanno solo dare risposte regressive all’inquietudine insopportabile dell’essere nel mondo.

E proprio la “rete” che si offre come strumento e simbolo della globalizzazione è al contempo veicolo e rinforzo delle appartenenze plurime, artificiali e virtuali.

Le più recenti tensioni verso una riproposizione della dimensione della “sovranità nazionale” hanno anche una base politica non necessariamente “nostalgica”.

Vi è per esempio una riproposizione “di sinistra” che parte dal presupposto (irrealistico e improprio, a mio parere) che una ripresa dei processi di “socializzazione” capaci di contrastare gli effetti della finanziarizzazione e delle ipotesi del primato del mercato (oggi messe a fronte di loro grandi fallimenti) possa avvenire solamente recuperando la dimensione “nazionale”. La sola secondo alcuni, che garantirebbe l’impegno emancipatorio e liberatorio della “la lotta di classe” (semplifico, un poco provocatoriamente)

Le “cittadinanze”: cittadinanza e società civile

I processi descritti in precedenza, cui ho ascritto funzioni di fattori di crisi del modello tradizionale di cittadinanza spingono ad un lavoro di critica serrata a quel modello nell’istanza di rielaborare un paradigma sul quale costruire un diverso approccio, utile e necessario a declinare il problema in chiave formativa (Cittadinanza e Costituzione come oggetto del curriculum)

Paiono avere un rilievo critico sagomato sul “negativo”.

Ma vi sono anche processi che implicano dislocazioni positive che si offrono ad un approccio progressivo.

Nel periodo che ci separa dalla definizione della Carta Costituzionale, e in particolare negli ultimi decenni, si è assistito ad uno sviluppo progressivo della società civile, della sua autonomia di auto organizzazione, della sua collocazione di “mediazione” tra soggetto e Stato.

Naturalmente la sensibilità verso il ruolo della società civile non era certo estranea al pensiero dei Padri Costituenti ed al pensiero ed alla pratica politica del nostro Paese.

Si vedano l’originalità della riflessione di Gramsci anche rispetto al pensiero tradizionale della cultura marxista, o la sensibilità e la pratica operativa della cultura e del mondo cattolico.

E si vedano le stesse affermazioni della Carta Costituzionale.

Ma nella nostra tradizione storica, lo spazio della società civile, tra soggetto e Stato è stato considerato campo di esercizio “dell’egemonia” (Gramsci).

Cioè presidiato dagli interpreti stessi della dialettica politica nella contesa per il controllo dello Stato.

Così fu per “l’autonomia” delle forme organizzative della cooperazione nel mondo operaio e contadino (le leghe “rosse” e “bianche”), per le organizzazioni del mondo cattolico ed ecclesiale, per l’associazionismo, per le forme di organizzazione della cultura, per le “corporazioni” professionali.

La novità degli ultimi vent’anni è costituita da uno sviluppo della effettiva autonoma auto organizzazione della società civile, capace, almeno in fieri, di superare lo stadio di “terreno di esercizio dell’egemonia” e dunque la riconduzione, in ultima analisi alla dialettica politica propriamente detta.

Basti guardare al peso crescente (economico e numerico) assunto dal “terzo settore” e alla sua composizione, allo sviluppo del volontariato, alle ONLUS, alle fondazioni, ecc.. E al ruolo a volte essenziale svolto per esempio nella organizzazione ed erogazione di servizi (culturali, ricreativi, assistenziali...).

Si tratta di un processo che non ha definitivo “consolidamento” istituzionale, se non il riconoscimento ancora parziale e inadeguato della sua presenza. Ma è un processo che “contiene futuro” possibile, e che comunque modifica cultura e comportamenti.

A tale processo ha dato e dà impulso anche la stagione di innovazione istituzionale: dalla regionalizzazione dello Stato alla riforma del Titolo V della Costituzione che affianca allo Stato altri soggetti della Repubblica, modificandone radicalmente il rapporto (e dunque introducendo altri tratti comuni della cittadinanza).

In particolare, il processo si radica nella affermazione del *principio di sussidiarietà* e nei tentativi di declinarne la portata “operativa”. (Il valore della sussidiarietà non sta nel suo “predicato ideologico” ma nell’essere un “principio” operativo nella costruzione della “cosa pubblica”).

Potremmo adottare la definizione che ne dà Delors. *La sussidiarietà consiste non solo nel fatto che un Ente sovraordinato si ritrae dall’intervenire su una comunità locale che “è in grado di risolvere da sé” i propri problemi, ma anche quando quell’Ente di livello superiore opera per creare padronanza di risoluzione dei problemi a quella comunità locale.*

Come si vede un principio operativo e organizzativo che si misura con la “scala” dei problemi da risolvere e con le risorse (ovviamente non solo economiche) necessarie all’esercizio della padronanza delle soluzioni.

Ma se la capacità di auto organizzazione della società civile si offre come “mediazione efficace” tra soggetto e Stato, va riconfigurata anche l’accezione di cittadinanza.

Dunque, forse, due cittadinanze, o meglio un doppio sguardo alla cittadinanza stessa (Solo il doppio sguardo, come nella visione bioculare, restituisce profondità alla realtà).

- ✓ La cittadinanza come relazione sociale di inclusione politica del soggetto nello Stato
- ✓ La cittadinanza come relazione sociale di appartenenza ad una sfera politica che valorizza valori comuni (diritti) attraverso le autonomie sociali e le loro relazioni, sia conflittuali che cooperative

Porre oggi il problema della formazione alla cittadinanza significa esplorare tale passaggio.

E il personale della scuola deve essere capace di delinearne il sentiero, prima di tutto entro la propria cultura professionale.

Il rapporto Stato-società civile-cittadino

Tale esplorazione si riconnette ad un più “scientifico” approccio “comparativo” alle specificità del rapporto tra cittadino e Stato, che si rivela necessario ed inevitabile quando si voglia fare i conti con la dimensione “internazionale”, a partire da quella europea.

Per schematizzare l’analisi si guardi alla “matrice” proposta di seguito.

Essa è costruita connettendo il rapporto tra Stato e Società civile nelle diverse formazioni storico-sociali, con la “cultura dello Stato” ad esse propria e che è stata espressa nella coppia “pedagogia emancipatrice/pedagogia stabilizzatrice”.

Rapporto Stato/Società civile	Pedagogia emancipatrice	Pedagogia stabilizzatrice
Modello statalista	Statalismo emancipatore	Statalismo stabilizzatore
Modello societario	Societarismo emancipatore	Societarismo stabilizzatore

Il rapporto tra Stato e Società civile può essere assunto come “operatore” di una analisi storico-sociale delle diverse concezioni e pratiche della cittadinanza nelle diverse formazioni storico-sociali con le quali ci si confronta a livello internazionale (per esempio in Europa).

La “matrice” proposta può aiutare tale analisi “classificando” le diverse formazioni storico-sociali. Per esempio, lo “statalismo emancipatore” caratterizza l’esperienza storico-sociale francese dalla Rivoluzione e dal modello napoleonico.

Lo “statalismo stabilizzatore” caratterizza per esempio l’esperienza iniziale delle prime forme di stato sociale bismarkiano in Germania (la “nazionalizzazione delle masse”).

Il “societarismo emancipatore” è quello dei paesi anglosassoni, dall’esperienza storica degli Stati Uniti (vedere Tocqueville), a Lord Beveridge nella costruzione dello stato sociale inglese; il “societarismo stabilizzatore” è proprio delle esperienze scandinave.

Si tratta di uno “schema interpretativo” che ovviamente non sostituisce l’analisi storica determinata, ma caratterizza, per polarità, i modelli di declinazione reale della cittadinanza nelle diverse realtà storico sociali.

Essere cittadini è cosa diversa, nel profondo della propria storia, per un francese, un tedesco, un italiano.

(A proposito, dove collocheremmo l’esperienza storica italiana nella matrice proposta? Un esercizio utile per dare “determinazione” allo specifico rapporto tra cittadino e Stato, dunque la cittadinanza, nel nostro Paese...)

Attualizzare tale “profondo” è la scommessa teorico-pratica della cittadinanza europea (al di là delle esortazioni).

Una prima conclusione: quale formazione per i docenti?

Nei paragrafi precedenti si è delineato un processo di transizione che investe i modelli di cittadinanza attraversati da fratture, liquidità di paradigmi, destabilizzazione di concezioni consolidate, novità e arricchimenti di costrutti.

Far misurare la scuola e la formazione delle nuove generazioni con tale processo significa innanzi tutto chiedersi come dare strumenti adeguati ai docenti.

Occorre in definitiva che, attraverso tale transizione si trovino consapevolezza, semantica comune, ridefinizione di ruoli.

Le questioni qui affrontate infatti investono tanto l'enciclopedia dei saperi e dunque singole discipline (dalla Storia, all'Economia al diritto) e lo specialismo professionale che va rivisitato e risagomato; quanto i compiti formativi generali di tutti i docenti.

In modo non dissimile opera l'educazione alla padronanza linguistica. È oggetto "specialistico" ma contemporaneamente reclama il compito di qualunque docente, da quello che esamina una relazione su un esperimento di laboratorio di chimica, a quello che giudica l'esposizione di un teorema di matematica.

Cittadinanza e Costituzione rinvia dunque sia a declinazioni strettamente curricolari, sia ai processi formativi di carattere generale. (Trovo singolare che questi due sguardi si contrappongano...)

In particolare, quest'ultimo aspetto pone il problema fondamentale di come costruire l'ambiente, il contesto della formazione: l'istituzione scolastica diviene territorio di esercizio ed esperienza concreta di cittadinanza.

Dunque la formazione del personale della scuola deve, in questa fase, declinare insieme gli obiettivi indicati: ri-costruire una semantica comune, posto che quella tradizionale è attraversata dalle transizioni indicate; investire il complesso della formazione e del modello professionale del personale della scuola; porre la scuola stessa (la sua organizzazione, il suo lavoro, il suo ambiente) come terreno di esercizio ed esperienza (e non solo di acquisizione cognitiva) di cittadinanza e di "realizzazione" costituzionale.

Cittadinanza e curricolo: categorie interpretative

Forse non è inutile richiamare alcune "categorie" di senso affrontando l'argomento: sono le medesime che offrono discriminazione critica e distinzioni fondamentali tra "istruzione", "formazione", "educazione".

Provo ad enunciarle in una serie di affermazioni in modalità un poco *tranchant*, consapevole delle tante precisazioni che sarebbero necessarie e che lascio alla riflessione del lettore.

- Il "curricolo" (propriamente detto) è una "tecnologia" utilizzata come strumentazione nei processi di insegnamento/apprendimento, in un contesto specializzato (la scuola-istituzione-organizzazione). Come tale è, rispetto al soggetto, un "artefatto".
Ciò vale ovviamente per la vera e propria "metodologia curricolare", ma anche per gli approcci più tradizionali che pongono come oggetto dell'istruzione un elenco di "contenuti", una "enciclopedia" che vorrebbe essere "rappresentativa" del "sapere".
Appunto: una "rappresentazione" finalizzata e "strumentalizzata" alla "riproduzione" del sapere disponibile ed ereditato.
Si rammenti che la distinzione tra "produzione" di sapere ("la ricerca") e la "riproduzione" di sapere ("l'istruzione") non è solo concettuale, di metodi e strumenti, finalità e risultati; ma articola anche "luoghi ed istituzioni", specialisti, deleghe e funzionalità sociali.
Tutto ciò, nella dimensione "molecolare" dell'istruzione e dell'apprendimento "istituzionalizzato" si pone di fronte al soggetto come un "artefatto esplicito" cui egli deve "conformarsi"
Fonte di "alienazione" dunque e insieme garanzia di riproduzione sociale e culturale, e in definitiva di "civiltà".
- La "formazione" è però, rispetto al soggetto, un processo "istituente".
Esso si realizza (nella nostra civiltà e cultura) in gran parte in un contesto "istituito", in parte in contesti non specializzati (a-pedagogici e anti-pedagogici) riferibili alle "appartenenze" del soggetto.
Sta alle origini della nostra cultura e tradizione il fatto che i processi di istruzione e acquisizione del sapere siano incardinati in una "organizzazione" che garantisca la riproduzione di esso attraverso processi "razionali".
(Non così, per esempio nella cultura tradizionale cinese, o nelle scuole "talmudiche", o comunque in tutte quelle culture nelle quali l'accostamento al sapere ha una dimensione

“iniziativa”, non riconducibile, o riducibile, a procedure “razionali” ed esplicite).

La formazione del soggetto, ad egli stesso rapportata, ha invece come detto la dimensione di un processo “istituente”. Che “accade” in un ambito e con “significati” istituiti.

Dunque il rapporto “istituente”/“istituito”, la sua dialettica, rappresenta il “nucleo caldo” del processo di formazione.

- La fase “istituita” del processo confronta il soggetto con i saperi e i significati “ereditati”; è questa la condizione del “progresso” e del superamento continuo dei risultati della ricerca. La riproduzione “organizzata” del sapere consente l’accumulo, la concentrazione, il salto di qualità, lo sviluppo sociale.

Ma la formazione del soggetto compiuta entro la dialettica tra istituito ed istituito consiste nella acquisizione della facoltà di “attribuire significati” (la potestà biblica assegnata da dio all’uomo appena creato: darai il nome alle cose...).

Dunque si esprime nell’esercizio della “potestà deliberativa” sui saperi e significati, fino alla loro possibile alterazione.

“L’adulità” (il compimento del processo di formazione) si esprime in tale capacità deliberativa.

Ed è campo “dell’esperienza.” (Il sapere messo alla prova).

- Una “buona istituzione” formativa (vedi oltre) deve essere perciò in grado di contenere e promuovere tale dialettica.

Garantire cioè le condizioni di riproduzione “dell’eredità”, attraverso gli strumenti, l’organizzazione, gli “artefatti” della sua “tecnologia” (il curriculum, nella accezione più estesa).

Congiuntamente promuovere le condizioni e l’esercizio progressivo dell’adulità.

Come evidente mentre il primo corno della dialettica (la tecnologia) è campo di intervento stringente, di approccio “deterministico-nomotetico”, il secondo corno è campo delle “possibilità”, dell’esercizio di “libertà”. L’approccio è “ecologico”.

La “buona istituzione” deve disporre dell’ambiente adeguato allo sviluppo di tale dialettica formativa.

Il doppio mito pedagogico

I. “La città, nel suo insieme è una impresa educativa” (Tucidide II,41)

L’affermazione che Tucidide mette in bocca a Pericle nella sua orazione ha, se guardata con l’occhio critico dello storico, una evidente ispirazione “ideologico-propagandistico-celebrativa”.

Ma non vogliamo qui utilizzare tali categorie di analisi; in realtà quella affermazione è fondativa di uno dei “miti” pedagogici nei quali si connette formazione e cittadinanza: quello della “città educante”, con le sue varianti più moderne e contenute, ma che di esso portano traccia, della “comunità educante”

La formazione del cittadino, in quel modello reale (l’Atene del V-IV secolo) e in quel “modello ideale” (sta come costruito profondo in chiunque abbia scelto di spendere la propria vita nel fare il docente) non è affidata ai “grammatici” (i “tecnici”) ma all’intera città e ai suoi luoghi: l’agorà, l’assemblea, il tribunale, il teatro, lo stadio, la guerra

Alla formazione del cittadino concorre l’eco potente della città che proviene da essi, e che accompagna l’istruzione propriamente detta (come si sa limitata ad un arco assai ristretto di discipline).

Anzi “Quando i ragazzi abbiano lasciato i maestri, la città li obbliga ad apprendere le leggi..... anzi... e chi traligni da esse, punisce, e a tale punizione si dà il nome di raddrizzare” (Platone, Protagora)

Dunque, la città stessa come “ortopedia” del cittadino.

Con un “salto” di secoli, ma sempre guardando al tema “formazione e città” Marx ricordava che

“Non è con la cooperazione nel lavoro produttivo di ricchezza che il membro della comunità (il cittadino) si riproduce, ma con la cooperazione nel lavoro dedicato agli interessi collettivi....” (K. Marx, Grundrisse....)

Affermazione non dissimile, anche se riferita alla “formazione dell’uomo” quella di Tommaso d’Aquino “*Il lavoro rende l’uomo simile a dio, perché partecipa della creazione*”.

Per entrambi la “formazione” è intesa come “esercizio pratico collettivo”. Esperienza, creatività operosa.

Per entrambi il lavoro è inteso in questa prospettiva (il lavoro come processo di umanizzazione dell’uomo) non come *labour, travaille, arbeit*; cioè pena, fatica, alienazione.

Ma come *ouvre, work, werk*.

Il lavoro come *ciò che il soggetto dà e dà* al contesto sociale, alla città, alla cooperazione per gli interessi collettivi.

In questo senso, il “lavoro” è un “ideale pedagogico”.

Nel mito della città educante, la cittadinanza non è una “appartenenza”, ma è una “militanza”.

Nella trama di questo ragionamento è possibile scorgere anche qualche domanda per l’oggi.

Per esempio: se il nesso cittadinanza-formazione si costruisce nell’esercizio concreto, nella cooperazione comune, nella operosità creativa per l’interesse collettivo, alle nostre generazioni quale esercizio concreto offriamo di impegno reale che investa il loro tempo, le loro risorse e restituisca alla dimensione sociale *ciò che sanno e possono dare*?

Per molte generazioni la leva militare ha avuto tale significato (o ha preteso di averlo).

Nessun dubbio che il suo superamento costituisca un bene, sia per il valore discriminante di genere che essa aveva, sia per il riferimento alla guerra, sia pure rideclinato in termini di “difesa della città”.

Ma con quale altro impegno collettivo “stringente” (ortopedia del cittadino...) è stata sostituita la leva obbligatoria?

Tra le tante riflessioni e proposte sul tema Cittadinanza e Costituzione nel percorso formativo, saremmo disposti ad assumere un obiettivo assai semplice da enunciare, come quello del servizio civile obbligatorio alla fine del ciclo di studi? Proporo per ciascuno come il dovere di corrispondere una parte del proprio tempo, delle proprie abilità e dei saperi acquisiti nell’istruzione, sperimentandone il valore sociale e, per tale via, il significato “attivo” di cittadinanza.

Potrebbero allora, le scuole stesse, diventare “centri di reclutamento” per un servizio civile esteso a tutti. Un modo per “coronare” l’esplorazione del nesso cittadinanza-formazione.

(Si noti che ciò potrebbe costituire una sorta di “estensione semantica” delle esperienze realizzate e sempre più spesso invocate come necessarie degli stage scuola-lavoro)

II. La doppia transizione storica, dalla città antica, a quella medioevale, alla città della modernità, è contrassegnata, sotto il profilo delle strutture e delle funzioni educativo-formative e di istruzione, dal progressivo specializzarsi dei luoghi, delle istituzioni, dei soggetti.

La Chiesa innanzi tutto che esercitò il monopolio della specializzazione formativa fino alle soglie dell’epoca moderna, sia a livello elementare e diffuso, sia al culmine della specializzazione nella riproduzione delle *elites* sociali dei Collegi dei Gesuiti del XVI secolo.

E a proposito di questi ultimi si legga ancora oggi la loro *Ratio Studiorum* per verificare le affermazioni iniziali di queste note, sulla “tecnologia” dell’apprendimento-insegnamento sviluppata in contesto specializzato.

Poi furono (dopo la Rivoluzione francese) i sistemi nazionali di istruzione incardinati come istituzioni e parti dell’ordinamento degli stati nazionali.

Entro tale plurisecolare transizione si rielabora il mito “fondativo” della “città educante”, citato in precedenza, con una singolare trasposizione “speculare”: la “specializzazione” e la delega sociale alla istruzione e formazione “abilitano” la scuola e i luoghi dell’istruzione ad essere “pensati” come rappresentazioni di una sorta di “simulacro della “città”.

Un “luogo”, cioè, dove ricostruire, nella “simulazione” educativa, i processi di formazione dell’uomo e del cittadino che nel mito della *paideia* ateniese erano esercitati dalla città stessa e dai suoi luoghi (l’agorà, l’assemblea, il tribunale, il teatro, lo stadio, la guerra...).

Un luogo “ideale”, dunque, in grado di connettere il soggetto a valori, ideali, virtù di cittadinanza anche a “correzione” delle dinamiche sociali a-pedagogiche e spesso anti-pedagogiche che la “città reale” non esercita più, nella disarticolazione della sua “compattezza” (quella dell’Atene di Pericle, ma anche quella della “organicità” medioevale), dissolta nella città del mercato e della produzione capitalistica. Si pensi alla distinzione - dalla Rivoluzione dell’89, ma in Hegel stesso - tra *citoyen* e *bourgeois*, per indicare l’effetto di tale disarticolazione.)

Se si guarda alle architetture dei Collegi dei Gesuiti si ha la rappresentazione visiva di ciò: cortili, aule, spazi, corridoi, ricostruiscono una “città”.

Una comunità simulata con le sue regole, le sue simboliche, i suoi linguaggi. Una ipotesi formativa che implicava esplicitamente la “separazione” del soggetto in formazione dai suoi contesti di appartenenze “ereditate”, per immergerlo, appunto, non solo in percorsi di istruzione cadenzati e organizzati in una “tecnologia”, ma anche in una collettività densa di relazioni, sia simmetriche che asimmetriche, di regole e norme, di attività “collaterali” al curriculum in senso stretto, ma di significato intensamente “formativo” nella loro mescolanza di “successo” e “frustrazione”.

Certo è un modello storico “aristocratico” (la “riproduzione” delle *elites* dirigenti). Ma rinnovo l’invito: si legga la “Ratio Studiorum”, permanentemente aggiornata in un esercizio plurisecolare, e si comprenderà quanto quella esperienza elabori anche un “modello” dell’organizzazione scolastica e della didattica, che si propone ben oltre i limiti della riproduzione aristocratica. (Si confronti il *debat* come attività “innovativa” e la *disputatio* esercitata nella scuola dei Gesuiti)

Non dissimile l’ispirazione dei *colleges* nella tradizione anglosassone: simili gli ingredienti della separazione necessaria dal contesto locale “ereditato” (la famiglia innanzi tutto).

Simile la ricostruzione, entro il luogo “specialistico” dell’insegnamento-apprendimento, di una collettività reale/ideale in “simulazione” della città, fatta di regole, riti, simboliche, iniziazioni, libertà e vincoli.

In fondo la elaborazione di tali “modelli” tenta di rispondere alla medesima domanda che oggi noi esprimiamo (certo in modo apparentemente “tecnico” e “ridimensionato”) chiedendoci quale rapporto vi sia tra formazione del soggetto e “curricolo implicito”.

E la domanda è: cosa sostituisce e come ricostruire nel “passaggio” dal soggetto all’adulto, al cittadino, “l’eco” formativa della città, così sintetizzata nell’orazione di Pericle/Tucidide?

Cosa “tiene il posto” dell’agorà, dell’assemblea, del tribunale, dello stadio, della guerra?

Il fatto che l’interrogativo sia espresso in termini di “curricolo implicito” (si colga il riduzionismo tecnico dell’espressione) testimonia semmai la “povertà” di significati cui ci costringe l’invasività dell’opzione “tecnica”.

Ma la domanda, radicale, è la medesima.

III. Ma il doppio mito pedagogico speculare, della “città educante” e della “scuola come simulacro (ideale) della città” si arricchisce, per noi, di due ulteriori tratti fondanti la rappresentazione stessa della docenza e del “mestiere” stesso dell’insegnare, nonché della missione affidata ai sistemi di istruzione e formazione da parte degli Stati nazionali, in particolare nel secondo dopoguerra, nelle esperienze di Stato Sociale, e nella affermazione dell’istruzione come “diritto umano fondamentale”, e diritto di cittadinanza.

Il primo proviene dalle radici stesse della “pedagogia democratica” ed è esprimibile con l’istanza dell’ “*insegnare tutto a tutti*” di Comenius; e prima ancora si pensi al Socrate che nel Fedone “dimostra” che, nello scambio dialogico, anche lo schiavo può comprendere appieno la geometria del quadrato.

La “dimostrazione” è palesemente falsa; ma qui giova indicare la “concezione” che la promuove: il sapere è intrinsecamente “democratico” ed egualitario: è la “seconda natura” dell’uomo.

Tale concezione “profonda” rappresenta un tratto specifico della nostra storia e cultura: la stessa

acquisizione del sapere è riconducibile a “procedura della ragione” e dunque alla sua “dicibilità e decidibilità”.

Non è così, come già ricordato, per altre culture e civiltà: si pensi alle scuole che annettono alla acquisizione del sapere dimensioni “iniziatiche” e “ineffabili”, intrinsecamente aristocratiche: dalla tradizione cinese alle scuole del Talmud.

Il secondo tratto si può cogliere nella affermazione di Tommaso d’Aquino: l’istruzione, la formazione come “*forma hominis juxta propria principia*”.

Tommaso colloca a fondamento dell’istruzione e della formazione dell’uomo una “teoria” dell’uomo (della persona, diremmo oggi).

Naturalmente Tommaso, nella sua possente opera di conciliazione tra fede e ragione, elabora una “teoria univoca” dell’uomo.

Non siamo purtroppo nella medesima condizione, anzi.

Più ci affanniamo a porre “la persona” come “centrale” per i processi formativi, più tendiamo a dimenticare che oggi, nella disarticolazione di una teoria univoca della persona, rischiamo di “predicare” senza “predicato”.

Dobbiamo recuperare invece la consapevolezza della essenziale dimensione “dialogica” e di “interrogazione permanente” che lo stesso proporre la persona come “centrale” implica, in assenza delle certezze di Tommaso.

Per esempio, a contraltare di certe “predicazioni” sulla centralità della persona (naturalmente positive nelle intenzioni, ma che rischiano di essere senza strumenti, e dunque foriere di equivoci) varrebbe la pena ricordare che la “valorizzazione” della persona non può che fondarsi sulla consapevolezza della sua “e-centricità”.

Ma qui conta osservare che, per Tommaso, la formazione, fondata su una “teoria dell’uomo” si pone come “valore universale”, dunque è sottratta ad appartenenze ristrette, a processi iniziatici, a discriminazioni di altro valore e misura. E’ valore incondizionato.

Cittadinanza, formazione, appartenenze.

“Salva la città, morendo senza figli”

Così Eschilo fa dire dall’oracolo di Apollo a Laio.

Laio contravviene e ne provengono le disgrazie sue e della città.

Naturalmente non discuto qui la interpretazione “storica”: come sappiamo Eschilo agiva la sua polemica contro l’aristocrazia ateniese.

Ma si costruisce qui una dimensione della “cittadinanza” che è caratteristica profonda della nostra civiltà politica e della “democrazia”.

La contrapposizione tra *genos* (etnos) e *polis*, tra appartenenze ereditate e città, è costitutiva della formazione della cultura occidentale. Un costrutto profondo storico-antropologico-culturale.

Il fondamento della cittadinanza è la “deliberazione”, non le “appartenenze”.

Già nei paragrafi precedenti si era connotata la cittadinanza come “militanza”.

Qui attraverso le parole di Eschilo è nettamente posta come polo contraddittorio rispetto ad altre appartenenze del soggetto. E il “discrimine” di tale dialettica è proprio la “deliberazione”.

Le “appartenenze” (famigliari, etniche, religiose) sono ovviamente importanti per la formazione del soggetto, ma non “implicano” la deliberazione che invece caratterizza l’esercizio della cittadinanza, e il fondamento della “democrazia”.

Occorre qui aggiungere alcune considerazioni connesse, ma essenziali, perché la sottolineatura ha rilevanza proprio sul piano della “formazione”, cioè dell’itinerario che conduce dal “soggetto al cittadino”, dalle appartenenze alla cittadinanza. (Si rammenti d’altro canto, che il teatro dei greci svolgeva funzione essenziale di “formazione”).

Il nesso cittadinanza-deliberazione si offre infatti come campo “specifico” (ampio e irrisolto) di valore, significati, finalità, strumenti della formazione.

”L’assemblea, *uditi gli oratori*, delibera a maggioranza” (Tucidide). Ma la subordinata “uditi gli oratori” configura l’intera problematicità del nesso cittadinanza-deliberazione-formazione.

Già Platone, nella sua polemica (conservatrice?!) sulla “teatrocrazia” puntava il dito accusatore sulle “degenerazioni” alle quali andava incontro quell’originario “uditi gli oratori”.

Cosa potremmo aggiungere oggi, a quella polemica del filosofo, considerando che “l’assemblea” si configura sempre più spesso come compagine dispersa di spettatori “privati” accomunati dalla fruizione di un “teatro di massa” veicolato dagli strumenti di comunicazione?

E che gli “oratori” da soggetti della “dialogicità” diventano veicolatori delle illusioni e di appartenenze imitative e subalterne?

E che la “deliberazione” diventa oggetto di attenzioni manipolatorie, subalternità conformistica, espressione individuale e frammentata, veicolata dai medesimi strumenti della comunicazione di massa? Spesso “sostituita” dai “sondaggi”.

Per essere sintetici: alla formazione tocca il difficile, essenziale, delicato compito di costruire le condizioni della padronanza e dell’esercizio della deliberazione. Il nesso formazione-cittadinanza di cui qui si sta discutendo si costruisce sulla capacità della scuola di affrontare tale compito.

Come evidente si torna, qui, alle affermazioni contenute nel primo paragrafo e relative alla dialettica istituyente/istituito, come cuore della formazione.

Al rapporto tra la riproduzione dei saperi e significati istituiti ed ereditati entro una organizzazione istituita e caratterizzata da una tecnologia dell’apprendimento-insegnamento, e l’assunzione della capacità deliberativa di “assegnare significati” fino alla loro alterazione, come compiutezza del processo istituyente della formazione del soggetto.

Appartenenze ereditate e formazione alla cittadinanza

“Ogni etnocentrismo ha alla radice l’egocentrismo”.

Sintetizzo così l’argomentazione che segue.

Spesso le iniziative di formazione che si misurano con la problematica della cittadinanza, della integrazione, della tolleranza, rischiano di ridursi alla dimensione esortativa e dichiarativa di buone e lodevoli intenzioni.

Lasciando il campo, a riprova della insufficienza di quelle, a comportamenti reali assolutamente contraddittori con esse da parte dei giovani di esse destinatari.

A volte comportamenti tanto più contraddittori, quanto più intense e motivate sono le esortazioni.

Dopo essere stati coinvolti in moduli didattici sulla cittadinanza, sulla convivenza civile, sull’educazione stradale, sull’integrazione e così via, i giovani perserverano a negarli nei comportamenti concreti: esaltazione delle appartenenze ristrette e virtuali (la squadra di calcio, la banda cittadina, il gruppo telematico), sopraffazione dei più deboli, intolleranza delle “diversità”. Sono problematiche riconducibili semplicemente a alterazioni del comportamento, a indisciplina, a “bullismo”, a necessità di rinforzare la valutazione “della condotta”?

Senza negare questa dimensione, occorre consapevolezza che il problema di una buona formazione alla cittadinanza richiede molto di più delle “buone esortazioni”.

La formazione alla cittadinanza non si afferma attraverso queste ultime, ma a partire dal superamento “dell’io infinitamente desiderante” verso il “noi”.

Dunque, a partire dalla dimensione intima, dello strutturarsi psicologico del soggetto.

A fondamento dell’educazione alla cittadinanza sta la formazione alla “noità”.

Per ricongiungersi alla argomentazione precedente potremmo sinteticamente affermare che la cittadinanza è “noità” più “padronanza deliberativa”.

Ma il richiamo al “noi”, all’”io e l’altro” nella dimensione costitutiva del soggetto, nel superamento “dell’onnipotenza del soggetto” nel percorso originario del suo costituirsi, rischia anch’esso di tradursi in chiave puramente esortativa.

L’altro può essere “il non chiamato”, l’intruso, lo specchio deforme. La costruzione della “noità” non è “naturale”.

Chi spara sugli immigrati in Calabria esercita la sua violenza sull’altro come immagine deformata e inaccettata di sé. Il simulacro di un suicidio.

La formazione alla noità è una “triangolazione”: io, l’altro, la “buona istituzione” (Levinas, Ricoeur, Todorov..).

Ed è qui che ritroviamo gli interrogativi sulla scuola. A quali condizioni cioè essa si configura come la “buona istituzione” di tale triangolazione per la costruzione della “noità”.

Si riannoda qui tutta la riflessione precedente sul rapporto tra curriculum esplicito e curriculum implicito, su processi di istruzione e formazione, contesto organizzato e valore istituzionale della formazione, su “città educante” e scuola come “simulacro ideale di città”.

Noità, formazione, cittadinanza

Ci sono tanti “noi” e diversi livelli della “noità”.

Innanzitutto, c’è il noi “ristretto” del rapporto parentale.

La sua “formazione” è condizionata ovviamente da tutto ciò che appartiene alla problematica più strettamente psicanalitica.

Ma, per limitare il campo della riflessione, va ricordato che essa è condizionata storicamente.

Per molti di noi tale costruzione si è realizzata entro una dinamica parentale plurima e aperta al contributo di diverse generazioni: genitori, fratelli, nonni.

Non che vi fossero, nella famiglia di un tempo, più elevate culture e sensibilità pedagogiche, nè più accentuate sapienze nell’allevamento dei figli, anzi.

Per molti di noi apprendere il limite all’io infinitamente desiderante è stato il prodotto di scontri, anche cruenti come spesso lo sono i conflitti infantili, di invidie, gelosie, ma anche di generosità, altruismi, appresi nell’esperienza quotidiana della presenza dell’altro che “costringeva” a prendere atto della sua esistenza.

E tutto ciò nel contesto di “regole” molto spesso semplici e ferree, tanto più quanto dovevano essere assunte e rispettate “a prescindere” dalla loro comprensione. (E per questa via alimentavano la “disciplina” della ribellione).

Ma non possiamo trascurare, consapevoli del valore (anche costituzionale) di quella “appartenenza ereditata e ristretta” che è la famiglia nell’educazione dei figli, che la dimensione “nucleare” e sempre più limitata della famiglia stessa in questo contesto storico, muta radicalmente il campo di quel tradizionale approccio “naturale” alla prima “noità”.

Spesso non ci sono fratelli con cui misurarsi, tra scontri e solidarietà. Non ci sono nonni (o sono altrove) di cui interrogare memorie e “sapienze”, complicità e severità.

Una carenza di “interlocuzioni” e di echi che investe tanto l’infanzia in formazione, quanto la stessa coppia nucleare.

E non tanto perché essa stessa è, rispetto al passato, più articolata e problematica.

Potrebbe anzi non essere un male: spesso proprio coppie “inossidabili” e compatte non lasciano ai figli alcuno spazio da esplorare in autonomia, per “imparare” l’autonomia.

Ma soprattutto perché tale assenza di interlocuzioni e di echi “interni” lascia la stessa coppia parentale “sola” ed incerta, mentre, paradossalmente si moltiplicano i “riferimenti” esterni.

Mai come oggi, parallelamente alla ristrettezza della dimensione parentale, si moltiplicano suggerimenti, consigli utili, manualistica del “buon genitore” erogata da mille fonti: dalle riviste femminili alla televisione, alle tante pubblicazioni di divulgazione “pedagogica”.

L’effetto è che probabilmente sono acuite le sensibilità e gli interrogativi, che i nostri genitori (almeno i miei) neppure si ponevano, preoccupati ad assicurare la “cura elementare” dei bisogni dei

figli e l'osservanza di regole altrettanto elementari ma ferree alla convivenza familiare collettiva. Ma si smarrisce la bussola, l'orientamento essenziale entro il quale calare le inevitabili incertezze del vivere.

Non basta la "sensibilità" pedagogica, l'investimento anche emotivo nella prole per assicurare quel basilare percorso verso la noità, nella dimensione molecolare e frammentata della famiglia dell'oggi.

Anzi. In questa solitudine "per ogni genitore che ha un progetto c'è un figlio che ha un destino".

Poi c'è il noi della "fratria".

Si è detto della "carezza" di fratelli nella realtà familiare-parentale.

Il primo e spesso il solo luogo dove il "figlio" ritrova "fratelli" è spesso la scuola stessa.

E già questa sarebbe una notevole responsabilità da assumere nel disegnare l'ambiente scolastico.

Ma la *fratria* si ricostruisce anche nella gruppalità di quartiere, nelle appartenenze locali e tematiche (dalla squadra di calcio al volontariato).

La *fratria* ha valore formativo essenziale. Ma le sue concrete manifestazioni sono spesso pedagogico-indifferenti e spesso anti-pedagogiche.

Come già accennato in precedenza la moltiplicazione delle appartenenze attraverso la loro "virtualizzazione" veicolata dalla rete e la costruzione di "fratellanze plurime e simulate" costituisce una fenomenologia giovanile della quale noi "immigrati" nel web stentiamo a capire le ragioni, le passioni e le pulsioni dei "nativi".

Da "vecchio immigrato" nella rete (sin da quando si stava davanti a schermi a fosfori verdi e digitare comandi da tastiera per scambiare messaggi a velocità che oggi sarebbero intollerabili, e comunque in dimensione rigorosamente asincrona), posso solo ricordare che le "regole" della rete, almeno tradizionalmente, fanno paradossalmente richiamo ad una etica tradizionale (la *netiquette*) fondata su valori condivisi, regole auto riconosciute, vigilanza collettiva (la città come "ortopedia", per stare ad un paradigma antico già citato).

Ci si ripropone, in altre parole, il medesimo problema pedagogico, sia pure in dimensioni e qualità assolutamente nuove.

Dunque, sagomare "regole nuove" ma recuperando radicamenti antichi. E soprattutto il radicamento antico del rapporto libertà (deliberazione)-regole-formazione.

Infine c'è il noi della città, il noi della società, il noi dello Stato, da cui siamo partiti per la nostra riflessione.

Ad essa rimando per le opportune ricongiunzioni.

Richiamo in particolare la necessità di rivolgere tale interrogazione alle diverse articolazioni che oggi assume la semantica stessa di cittadinanza (nel rapporto cittadino-Stato, secondo il paradigma tradizionale e nel rapporto cittadino-società civile secondo il paradigma della cittadinanza societaria).

Da tali ricongiunzioni, che lascio alla analisi del lettore, emergono con tutta evidenza due domande essenziali collocate sul campo specifico della formazione per/alla cittadinanza.

1. Come si struttura il "luogo specializzato" della formazione istruzione (la scuola), cioè l'unico "intenzionalmente pedagogico" per ricomprendere e rielaborare i diversi livelli della "noità" e le sue tappe evolutive?
2. Come sei declina la "specializzazione tecnica" (il curriculum) dedicata all'istruzione e all'apprendimento, con l'itinerario evolutivo proprio della "formazione", della *bildung* che assume la introiezione sul soggetto della dimensione della "noità", come premessa e fondamento della "formazione alla cittadinanza"?

E' infatti del tutto evidente che nel campo problematico così definito hanno luogo interrogativi che si rivolgono alla "enciclopedia dei saperi" con la loro consistenza epistemologica (dal Diritto, all'Economia, alla Storia) insieme ad interrogativi che investono la "formazione dell'uomo".

Se la cittadinanza è *“noità congiunta a padronanza deliberativa”*, l’esercizio compiuto della prima si ricongiunge alla disponibilità dei saperi che alimentano la seconda.

La ricongiunzione di “saperi” e di “deliberazione” delinea non solo un terreno di apprendimento, ma (soprattutto) un campo di “esercizio ed esperienza”.

È su questo piano che si pone il problema del cosiddetto “curricolo implicito”.

Non è infatti difficile enucleare, dalla enciclopedia dei saperi oggetto di apprendimento, quelli più sensibilmente affini ed utili ad alimentare la padronanza della deliberazione di cittadinanza.

Ma la “padronanza” è “esercizio ed esperienza”.

Dunque alimentata dai saperi deve tradursi in “teoria della prassi” e in prassi concreta. Se si vuole in “azione”, nel significato complesso di “decidere e fare” (Arendt).

Ma allora occorre che quella “comunità” dell’apprendere ed insegnare che è la scuola, si strutturi effettivamente come “simulacro della città” e i suoi abitanti imparino ad essere cittadini attraverso l’esperienza concreta che accompagna l’apprendimento.

Il curricolo implicito e formazione alla cittadinanza

Posto in questi termini il problema del cosiddetto “curricolo implicito” è quello “dell’ambiente di formazione”.

Cioè a dire del contesto spaziale e temporale nel quale si organizzano e sviluppano le attività di istruzione e formazione, e delle relazioni che vi presiedono e lo integrano.

E tra gli spazi e la “cronologia” si colloca il “corpo” concreto degli attori e dei protagonisti e le relazioni che tra essi si declinano.

Si apre qui un campo di riflessione e di sperimentazione amplissimo e con riflessi radicali sul modo di pensare e fare scuola.

Basterebbe esplorare la sottolineatura precedente (tra spazi e cronologia sta il “corpo” dei protagonisti: il corpo e non solo la “testa”) per comprendere che l’organizzazione concreta della scuola andrebbe radicalmente rivista.

Si pensi alla “cronologia” dell’istruzione superiore (per l’infanzia e la primaria le esperienze sono sensibilmente diverse; e i risultati pure) che simula l’“orario unico” di certi uffici amministrativi pubblici, con fondamenti pedagogici, o anche solo di efficienza ed efficacia di apprendimento, che sarebbe difficile rintracciare.

E si pensi alla organizzazione “spaziale” (le aule..) che spesso sembra giustificare ogni tentativo di fuga dei “corpi” “che vi vengono “contenuti”.

Delle ragioni effettive di tale organizzazione è “bello tacere”.

Il tutto (spazi e tempi) configura una sorta di “taylorismo imperfetto” che sembra ispirare la “cultura organizzativa” ed i modelli concreti del fare scuola (almeno nell’istruzione superiore).

E non si tratta solo di “durate” dei processi.

Su questo stiamo procedendo e positivamente al ridimensionamento (vedi i nuovi ordinamenti), anche se per altre ragioni (anche di esse è “bello tacere”); ma di sequenze e di nessi tra le sequenze di insegnamento/apprendimento.

E sul piano della spazialità e delle geometrie si tratta di agibilità, disponibilità, mobilità entro ed oltre tali processi.

Non è questione di economia e di costi, anzi. Per molte scuole, specie superiori, si tratta di “impianti fissi” utilizzati per la metà del loro tempo di vita. Comunque ben lontani da ogni apprezzabile indice di saturazione.

Non è una “città” (un luogo di esercizio della cittadinanza) che si configura nelle nostre scuole, ma un ufficio, una fabbrica, una “organizzazione della subalternità”.

Dai suoi tempi e spazi i protagonisti si allontanano il prima possibile, e le sue “geometrie” sono spesso oggetto di non curanza se non di incuria deliberata.

E' talmente evidente tale condizione che, tentando di porvi rimedio, non si investe "la sequenza principale" del processo, ma si inventano "progetti speciali" investendo qualche residuale risorsa. Una preoccupazione giusta, ma che, proprio nella sua eccezionalità rivela e conferma una "normalità" che è quella drasticamente descritta.

Approfondire analiticamente questa riflessione porterebbe lontano ed oltre l'economia di queste note.

Mi limito a segnalare la problematicità e complessità del tema, in connessione a quello che costituisce il loro oggetto: formazione/istruzione/cittadinanza.

Il primo livello di complessità è compreso nel perimetro delle domande seguenti.

- Come integrare, nell'ambiente formativo (spazi, tempi relazioni), l'artefatto curricolare e il processo "istituente" della formazione
- Come ricostruire e rielaborare la filiera della "noità" fino alla dimensione dell'esercizio adulto della cittadinanza in dimensione esperienziale (esercizio, esperienza, laboratorio)
- Quale mix di relazioni tra gli attori e i protagonisti del processo, in rapporto all'ambiente di apprendimento (relazioni asimmetriche e simmetriche, regole, punizioni e premi, deliberazioni e responsabilità)

In altre parole il tema è quello del come configurare la "buona istituzione" che, nell'utopia pedagogica della città ideale, triangola tra la formazione del soggetto (dall'io al noi) e la strutturazione "profonda" della cittadinanza entro tale formazione.

Degli spazi e dei tempi si è detto più sopra, accentuando, probabilmente, le notazioni negative. Ma essi comprimono e deformano le stesse relazioni, a partire da quelle asimmetriche (come non può che essere la relazione educativa).

Ogni relazione asimmetrica comporta "dolore" e dunque la necessità di avere strumenti e modi della sua elaborazione e "cura".

E il "dolore" della relazione educativa è presente da entrambi i lati di essa.

L'apprendimento è fatica; si apprende in una sorta di *stretching* che forza il "soggetto" ad assumere "forma" (la *forma hominis...* di Tommaso, che può richiedere "potature di allevamento" come sa ogni buon giardiniere), o a pervenire in un luogo "altro" da quello in cui è.

Se lo *stretching*, accompagnato dagli inevitabili dolori, poi ci consente di muoverci meglio e con maggiore agilità, occorre che ciò accada anche nel caso dei "dolori dell'apprendimento"; dunque occorre vi siano gli spazi, le condizioni, le opportunità del movimento e la possibilità di misurarli in "agilità".

Ma le necessità di rielaborazione del dolore investono anche l'altro protagonista della relazione educativa, i docenti.

Il lavoro di formazione porta il carico emotivo, psicologico, di frustrazione della permanente relazione con "l'altro" che si incontra come il "non cercato". Con il rischio permanente (inevitabile nella relazione educativa, ma occorre esserne avvertiti ed in guardia) della deriva pigmalionica di accettarlo solo se si struttura come immagine di sé.

Nella scuola non vi sono nè tempi, nè spazi ove collocare il lavoro di rielaborazione e bonifica di tali rischi e dolori.

Alle ore 14 si chiude, dopo la sequenza tayloristica di Italiano, Matematica, Educazione fisica ecc... La saracinesca si abbassa fino all'indomani.

Ragionamento non dissimile occorre fare sulle relazioni simmetriche.

Alimentare pedagogicamente la "fratria" è oggi una questione fondamentale di "formazione" per le ragioni sopra ricordate.

Anche in questo caso preferisco utilizzare una notazione apparentemente *a latere*: mentre i nostri studenti cercano di abbandonare il prima possibile l'edificio scolastico, messi in fuga dai suoi nessi

spazio-temporali, quando si danno appuntamento tra loro per “il tempo libero” lo fanno normalmente davanti alla scuola. (Sempre che, ormai, le comunità virtuali non abbiano preso il sopravvento sugli scambi reali).

Ciò significa che quella “città” potrebbe essere aperta e non mostrare le proprie saracinesche chiuse e continuare ad esercitare “pedagogia” ben oltre lo specialismo curricolare ed i suoi tempi-spazi.

Abbiamo, naturalmente, dispositivi ed esperienze che possono esplorare tale dimensione: dagli spazi e tempi e relazioni proprie assegnati dai regolamenti di Istituto (se essi sono in grado non solo di disegnare regole e relazioni formalizzate, ma anche e soprattutto promuovere decisionalità, responsabilità, impegni, “onore”); alle esperienze di accoglienza e tutoraggio dei più grandi rispetto ai più piccoli.

Dovremmo avere il coraggio di reinterrogare, ampliare, rileggere tali esperienze come innesco delle dimensioni pedagogiche della “fratria”, ampliando lo spazio dell’esercizio dell’autonomia dei singoli e della declinazione di essa in chiave collettiva.

Il secondo livello di complessità è compreso nel perimetro delle domande seguenti.

- Al culmine della piramide della “noità” (il noi della società e dello Stato) come trasferire nel contesto formativo la consapevolezza delle dislocazioni che attraversano la cittadinanza e che abbiamo tracciato nella prima parte di queste note.
- Come coniugare “valore/valori” della Costituzione e consapevolezza del mutamento e della transizione
- Non disponendo di una univoca “teoria della persona umana” (Tommaso) come abilitare l’esercizio dialogico, di “interrogazione permanente” che solo ci consente di “negoziare” tra le “diversità” come parti dell’universale umano, e non ridurle a “differenze”, sottrazioni della potenziale ricchezza del confronto.

Come si comprende in tale “perimetro” di questioni vi è ben di più che il confronto tra le alternative (inappropriatamente contrapposte) se la “cittadinanza” debba diventare un oggetto di “saperi disciplinari” oppure, come si dice nel gergo scolastico, un “oggetto trasversale”.

Quali che siano le motivazioni e le argomentazioni dell’una o dell’altra ipotesi, esse sono comunque investite da un interrogativo radicale che proviene dalla stessa fase storica che stiamo attraversando senza detenerne certezze interpretative e misurando l’obsolescenza di quelle con le quali siamo stati educati e formati. (Vedi la prima parte di queste note).

Temo che, senza affrontare tale interrogativo e senza mettere in conto la fatica ripetuta e continua che comporta il non avere risposte “chiavi in mano”, si avvalorino derive “esortative” che non possono sostituire l’impianto della cittadinanza nella stessa “strutturazione” del soggetto; oppure che si avvalorino configurazioni “totemiche e sacrali” che rappresentano contraddizione in termini rispetto all’esercizio deliberatorio nel quale “consiste” la cittadinanza.

Dunque la formazione...

Semplifico volutamente: in fondo il problema della formazione è sempre descrivibile in termini di “come portare i cuccioli nella foresta per insegnare loro a cacciare”.

I trattati di Zoologia e di Botanica certamente servono allo scopo, sono necessari almeno quanto conoscere i riti sociali e i “trucchi” tecnici della caccia; riti e conoscenze accompagnano sempre ogni competenza ed ogni attività sociale umana.

Necessari, ma non sufficienti.

Per “imparare a cacciare” occorre l’esercizio consapevole, l’esperienza, inizialmente guidata e protetta, ma “reale”.

L’esperienza del laboratorio, e quella dei riti di iniziazione attraverso i quali si comincia a “fare sul serio” e la protezione progressivamente viene meno.

Non è detto che tutti i cuccioli della tribù diventeranno buoni cacciatori. Qualcuno farà altro.

Ma il cuore e il significato della formazione è che, sia pure in tale incertezza di risultato, tutti ci devono provare.

Un vecchio proverbio ebraico dice (pressappoco) che “l’uomo sale verso il futuro, voltandogli le spalle: camminando all’indietro”.

E’ un procedere incerto e pieno di pericoli, ma in tale modo, man mano che si sale, la visuale dell’orizzonte si amplia, il panorama si allarga, la vista spazia più lontano.

Bisognerebbe tenere sempre presente tale saggezza quando si progetta, si lavora, si ricerca in tema di formazione.

Ely Wiesel dice che “lo studio è ciò che trasforma il futuro in una avventura”. Anche di questo dovremmo ricordarci: la formazione non è riducibile ad un “viaggio organizzato”.

Ha invece un inevitabile contenuto di “rischio” come ogni processo “mai compiuto” e non è riducibile al semplice parametro del “risultato”.

Per almeno due ragioni: la prima è che l’uomo è un animale “neotenico”. La sua specificità è di essere “mai compiuto”.

La sua mano è un arto rudimentale e non specializzato, pluriadattabile; il suo cervello conserva una plasticità nel tempo sconosciuta ad altre specie animali. E da questo originale abbinamento prende le mosse la civiltà.

La seconda è che l’esito compiuto della formazione è il “tradimento del maestro” (Nietzche).

Nulla di meno riconducibile al parametro del risultato che il tradimento. (Vedi le notazioni precedenti sul “dolore” che accompagna la relazione educativa)

Naturalmente ciò non significa indifferenza al risultato, anzi.

Semplicemente che occorre guardarsi da ogni “riduzionismo” quando si affrontino le questioni della “formazione”, e che la potenzialità di “alterazione dei codici” e dunque la loro variabilità costituiscono la molla evolutiva della specie umana.

La “buona istituzione” che accompagna la realizzazione della “noità”, aiuta i cuccioli a diventare adulti, accompagna l’itinerario del soggetto verso la cittadinanza, deve integrare nella sua organizzazione le certezze e le incertezze, le sicurezze e i rischi.

Deve aiutare a salire camminando all’indietro. Forse un altro modo per parlare di “orientamento”.

Prima e per “Cittadinanza e Costituzione” nel curricolo

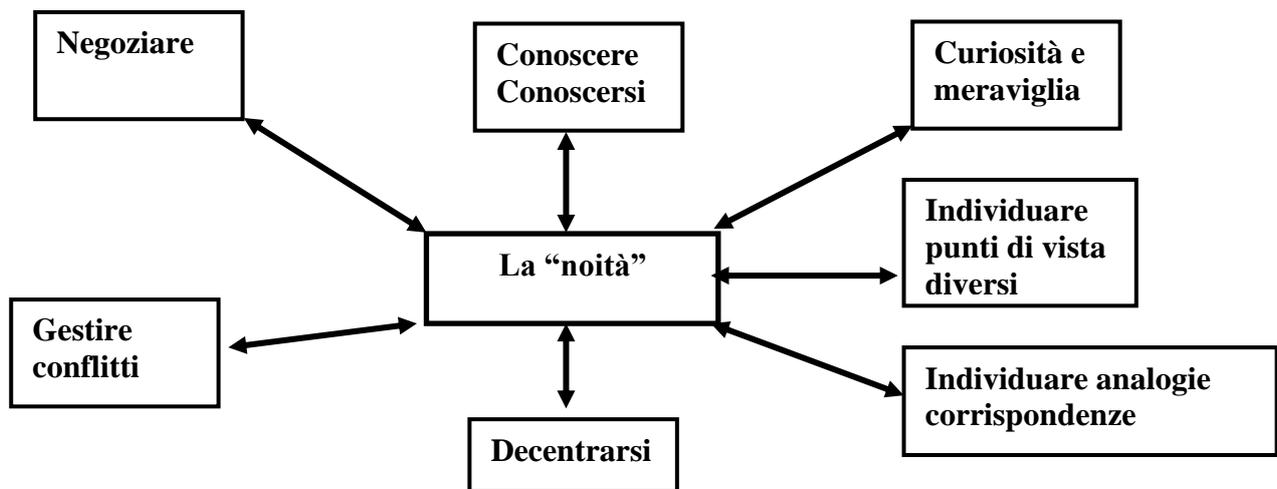
Credo che nei paragrafi precedenti sia delineato il campo sul quale possono connettersi sensatamente e funzionalmente le due ipotesi che l’oggetto “Cittadinanza e Costituzione” sia declinato interrogando l’epistemologia dei saperi (una disciplina) e che costituisca un orientamento fondamentale dei processi di formazione (la c.d. “trasversalità”).

Sono convinto che se si deve “seminare un nuovo seme” occorra mettere la maggior cura nel “preparare il terreno”.

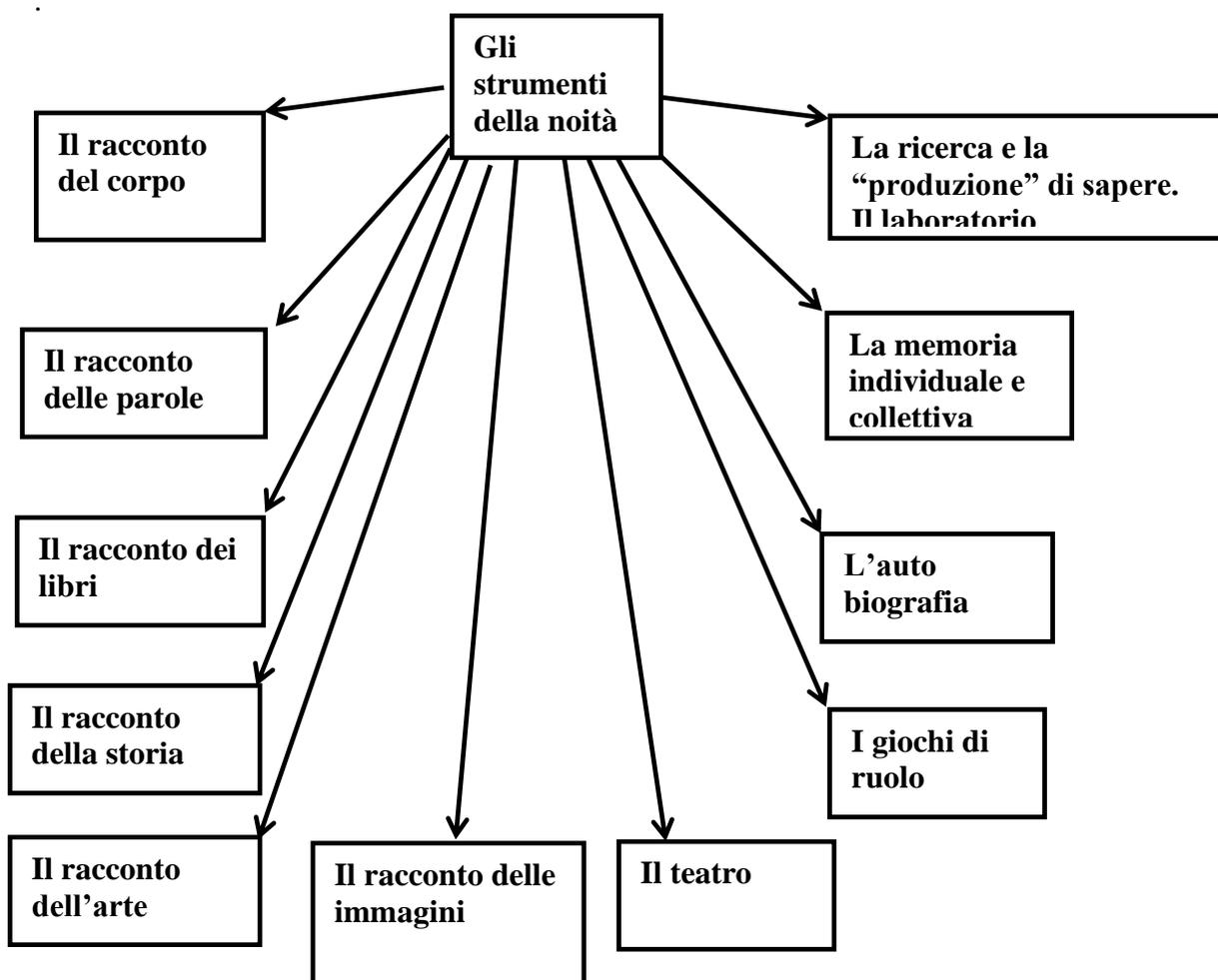
Da qui l’insistenza con la quale si è richiamata la questione della costruzione della “noità” e la sintesi con la quale si è indicata la cittadinanza come congiunzione di “noità e padronanza deliberativa”.

Gli schemi seguenti riassumono indicazioni di attività, sensibilità, strumenti didattici e formativi che “preparano il terreno” adatto all’impianto del nuovo seme.

Il primo schema delinea “presidii” per lo sviluppo della “noità”



Il secondo schema indica “strumenti” per quello sviluppo.



Come si vede c'è molto racconto, narrazione, memoria negli strumenti indicati.

In fondo è proprio tale dimensione nella formazione del soggetto che, come si è notato nei passaggi dei paragrafi precedenti, rischia di perdersi, sia nel rinchiudersi delle appartenenze ristrette, sia nell'appiattirsi senza memoria ed interlocutori nel passaggio delle generazioni, sia nel "tecnicismo" delle metodologie curricolare, sia, infine, nel "senza tempo" della comunicazione "globale".

La trama della narrazione, del racconto, della memoria, copre, come si vede, l'intero campo della elaborazione culturale.

Anzi, è quella "trama" a connettere campi che, altrimenti hanno mera vita "specialistica", ciascuno con le sue proprietà "epistemologiche". (Il curriculum c.d. "esplicito").

Solo due ulteriori osservazioni.

La prima: la dimensione del racconto, della narrazione, della memoria danno alla formazione del soggetto la indispensabile connotazione non "epistemologica", ma "ermeneutica".

È su tale dimensione che è possibile passare dal "sapere all'esercizio del sapere" e costruire la "padronanza della deliberazione" che costituisce il nocciolo duro della cittadinanza.

La seconda: immaginare la collocazione delle attività concrete indicate nel repertorio precedente dentro l'organizzazione scolastica consente di individuare la portata innovativa dei mutamenti che sarebbe necessario apportare all'ambiente di formazione (il c.d. curriculum implicito) e che ho indicato come l'insieme di spazi, tempi e relazioni nel quale è collocata la formazione.