

Minori giustizia



Rivista interdisciplinare
di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali
sulla relazione fra minorenni e giustizia

Promossa dall'Associazione italiana dei magistrati per i minorenni e per la famiglia

il diritto e dovere di educare, una educazione capace e sostegni (ri)educativi effettivi

- È ancora possibile educare?
- Il bambino soggetto della sua educazione
- Educare come "prendersi cura", affiancare, accompagnare
- Educare le condotte e le emozioni dei bambini
- L'educazione alla legalità e alle relazioni pacifiche
- La convivenza di modelli educativi diversi
- Educazione dei giovani e democrazia
- Educare i genitori a educare i figli
- Le competenze educative della scuola
- L'educazione dei ragazzi vulnerabili e discriminati
- Il sostegno educativo per i ragazzi immigrati e zingari
- Prevenzione e (ri)educazione: miti in cerca di senso

Comitato di direzione: Saverio Abbruzzese, Paolo Martinelli, Lorenzo Miazzi, Franco Occhiogrosso, Piercarlo Pazé (direttore), Gian Cristoforo Turri

Comitato scientifico: Giuseppe Acone, Pasquale Andria, Valerio Belotti, Roberto Beneduce, Biancamaria Biancardi, Magda Brienza, Francesco Paolo Casavola, Gianfranco Casciano, Rosalinda Cassibba, Cesare Castellani, Melita Cavallo, Elisa Ceccarelli, Paolo Cendon, Adolfo Ceretti, Luigi Ciotti, Italo Cividali, Giovanni Conso, Anna Coppola De Vanna, Claudio Cottatellucci, Fulvia D'Elia, Maria De Luzeberger, Giulia De Marco, Ferruccio De Salvatore, Filippo Dettori, Santo Di Nuovo, Anna Di Stasio, Maria Grazia Domanico, Paolo Dusi, Patrizia Esposito, Luciano Eusebi, Luigi Fadiga, Anna Rosa Favretto, Piergiorgio Ferreri, Susanna Galli, Lazzaro Gigante, Glauco Giostra, Rosa Giusti, Lucia La Corte, Laura Laera, Leonardo Lenti, Leonardo Luzzatto, Alfio Maggiolini, Giuseppe Magno, Roberto Maurizio, Francesco Mazzagalanti, Claudia Mazzucato, Lorenzo Miazzi, Francesco Micela, Paola Milani, Valeria Montaruli, Francesco Montecchi, Paolo Morozzo della Rocca, Joseph Moyerseen, Serafino Nosengo, Barbara Ongari, Federico Palomba, Vania Patané, Davide Petrini, Francesca Pricoco, Maria Vittoria Randazzo, Armando Rossini, Maria Teresa Rotondaro, Antonella Ruggiu, Maria Giovanna Ruo, Angela Ruvolo, Ugo Sabatello, Augusto Sabatini, Fulvio Scaparro, Chiara Scivoletto, Piera Serra, Luciano Spina, Gabriella Tomai, Luciano Trovato, Angelo Vaccaro, Paolo Valerio, Maria Rita Verardo, Paolo Vercellone, Susanna Vezzadini, Luca Villa, Monica Vitolo, Francesco Vitranò

Comitato di redazione: Luigi Barone, Paola Brunese, Elena Buccoliero, Salvatore Busciolano, Massimo Camiolo, Sergio Cutrona, Giuseppe Dimattia, Loredana Di Natale, Joelle Long, Alessandra Pé, Antonella Picardi, Paola Santoro, Antonella Zanfei

Segretario di redazione: Giovanni Volpe, c/o Tribunale per i minorenni, via dei Bresciani 32, 00186 Roma – fax 066871056 – e-mail filomena.corsetti@giustizia.it

I testi da pubblicare e le opere da recensire possono essere inviati con posta elettronica o su supporto cartaceo corredato da dischetto a uno dei seguenti indirizzi:

- Piercarlo Pazé, via Fenestrelle, 8, 10064 Pinerolo (Torino)
e-mail minorigiustizia@dag.it
- Franco Occhiogrosso, via Manzoni 24, 70122 Bari
e-mail francescopaolo.occhiogrosso@gmail.com

Amministrazione, distribuzione, abbonamenti: FrancoAngeli – Viale Monza 106 – 20127 Milano – Casella Postale 17175 – 20100 Milano – Tel. 022837141 – e-mail: riviste@francoangeli.it
Coordinamento editoriale: Anna Buccinotti (buccinotti@francoangeli.it)

Abbonamento

Per conoscere il canone d'abbonamento corrente, consultare il nostro sito (www.francoangeli.it), cliccando sul bottone "Riviste", oppure telefonare al nostro Ufficio Riviste (02-2837141) o, ancora, inviare una e-mail (riviste@francoangeli.it) indicando chiaramente il nome della rivista. Il pagamento potrà essere effettuato tramite assegno bancario, bonifico bancario, versamento su conto corrente o con carta di credito.

L'abbonamento all'annata in corso verrà attivato non appena giunta la notifica dell'avvenuto pagamento del canone.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 173 del 10 aprile 1993 – Trimestrale – Direttore responsabile: Stefano Angeli – Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, DCB Milano – Copyright © 2012 by FrancoAngeli srl – Stampa: Tipomonza, via Merano 18, Milano

III trimestre 2012 – Finito di stampare nel mese di settembre 2012

Sommario n. 3, 2012

Editoriale

L'attuale rilevanza del problema educativo, di *Pierpaolo Triani* pag. 7

1/ Il bambino soggetto della sua educazione

È ancora possibile educare?, di *Giorgio Chiosso* » 14

Il bambino, la sua educazione, tra educabilità e diritto, di *Mino Conte* » 24

Un'immagine della scoperta della soggettività pedagogica dell'infanzia moderna, di *Giuseppe Acone* » 31

Le competenze emotive e relazionali nelle dinamiche educative, di *Luisa Puddu, Rosalba Raffagnino* » 36

Il circuito della frustrazione e la corrosione dell'orgoglio nell'intervento educativo, di *Cristina Curtolo* » 43

2/ L'investimento nell'educazione

L'educazione alla democrazia tra moralità e azione, di *Paolo Bianchini* » 49

Capitale sociale e processo educativo dei giovani, di *Luigi Barone, Fortunata Piselli* » 58

Educare nella società della conoscenza: competenze e conoscenze per il mondo di domani, di *Giovanni Simoneschi* » 66

3/ L'educazione nel diritto

Educazioni, non educazione, di *Giancristoforo Turri* » 73

Il diritto all'educazione nel sistema europeo, di *Camillo Losana* » 78

Il mestiere di giudice e il mestiere di educatore, di *Francesco Micela* » 86

4/ I percorsi educativi per gli educatori adulti

Il ruolo dell'adulto nel promuovere lo sviluppo ottimale del bambino, di *Silvia Bonino* » 91

2/ *L'investire nell'educazione*

L'educazione alla democrazia tra moralità e azione

di *Paolo Bianchini*

“Imparare a far sì che la democrazia trionfi non è compito facile.
La moderna teoria dell'educazione ci dice che non si impara ciò che non si pratica.
Se vogliamo imparare la democrazia dobbiamo, dunque, praticarla”.

*William H. Kilpatrick*¹

1. Una questione di Galateo?

Il tema – e il problema – della formazione del cittadino hanno origini antiche. Sono certamente anteriori alla diffusione della democrazia e si possono far risalire, a mio avviso, alla nascita del mondo moderno. È allora, infatti, che l'educazione rivela apertamente la sua natura politica, intesa nel senso più nobile, oltre che etimologico, in quanto ha a che fare con la gestione della “polis” e dei suoi abitanti. Per educare è, cioè, indispensabile avere in mente, anche a livello inconsapevole, un ideale di uomo e di società verso cui orientare le giovani generazioni.

Alla sua palese e ineliminabile componente sociale fa riferimento anche l'accezione più circoscritta con la quale è stato utilizzato per secoli il termine “educazione”, intesa come formazione morale o etica dell'individuo. Del resto, a che cosa facciamo riferimento ancora oggi quando definiamo comunemente un “bambino educato”, se non a un soggetto in grado di stare in mezzo ai suoi simili e di rispettare le regole della civile convivenza? Questa idea di educazione ha una lunga e consolidata tradizione, come attesta, tra l'altro, il fatto che il manuale educativo più diffuso tra il Cinquecento e l'Ottocento fu il *Galateo*, a cui era riservato il compito di trasmettere le regole della “buona creanza”, ovvero le buone maniere.

Un ulteriore elemento mi sembra illuminante per comprendere quale modello di uomo e di cittadino si ambiva formare per mezzo di quel testo: il *Galateo* composto negli anni Cinquanta del Cinquecento da monsignor Della Casa non fu che il capostipite di una lunga progenie di galatei, destinati ad aggiornare le regole del buon comportamento in base ai mutamenti nello stile di vita e negli ideali del tempo, sino ai giorni nostri. Sugli scaffali delle biblioteche si sono succeduti testi che vanno dal *Galateo dell'avvocato* al *Galateo del clero*, dal *Galateo amoroso per*

· Professore associato di Storia della Pedagogia, Università degli studi di Torino, già giudice onorario presso la sezione per i minorenni della Corte d'appello di Torino.

¹ W.H. Kilpatrick, *Education for a Changing Civilization: Three Lectures Delivered on the Luther Laflin Kellogg Foundation at Rutgers University*, The Macmillan company, New York 1937, p. 75.

giovanissime al *Galateo del matrimonio*, sino al *Piccolo Galateo sull'uso e abuso del cellulare*. Si tratta di libri che promettono di fornire consigli pratici e strategie di condotta utili in circostanze specifiche, come il matrimonio, la scelta del partner o contesti professionali peculiari e che, quindi, considerano l'individuo non nella sua integralità, ma in un contesto ben determinato di vita.

Nelle società di Antico Regime, nelle quali il *Galateo* costituiva il manuale del buon cittadino, il compito di fornire a tutti le basi per divenire uomini moralmente retti e sudditi esemplari era affidato al catechismo, che nelle scuole rappresentò l'antenato dell'educazione civica e che anche coloro che non potevano accedere all'istruzione ricevevano nelle parrocchie e in famiglia.

2. Formazione del cittadino e formazione dell'uomo

Fu solo nella seconda metà del Settecento che l'educazione assunse significati più complessi e che il tema della scissione tra formazione morale ed educazione civica, sino a quel momento data per scontata, cominciò a essere concepita come un problema. Per mezzo delle opere di illuministi del calibro di Jean-Jacques Rousseau, Gaetano Filangieri, Claude-Adrien Helvétius e Immanuel Kant, l'educazione fece il suo ingresso nel campo dell'utopia politica, nel quale era lecito immaginare una società migliore, che offriva a tutti i cittadini le stesse opportunità sin dalla nascita, compresa la possibilità di accedere all'istruzione.

Educare, in questa nuova accezione, non limitava la sua sfera d'azione alla moralizzazione, alla trasmissione di retti costumi, al rendere accettabile agli individui un ruolo sociale predefinito e coerente con la loro provenienza familiare, ma passava a indicare l'attività di valorizzazione delle risorse del soggetto, chiamato a divenire ciò che meglio credeva all'interno di un'opinione pubblica critica e attenta a non farsi schiacciare dal potere del sovrano. Questa nuova concezione educativa si traduceva nella promozione dei meriti dell'alfabetizzazione, nella richiesta di maggiore aderenza della scuola ai bisogni di tutta la popolazione e non solo di quella parte destinata a raggiungere i livelli più alti dell'istruzione, ovvero nel rivendicare pari opportunità educative e, di conseguenza, sociali, economiche e politiche, per tutti.

Fu allora, però, che la questione della formazione del cittadino assunse alcuni connotati che la caratterizzano ancora oggi. Si delinearono, infatti, due posizioni radicalmente diverse: da un lato c'era chi, sull'esempio di Rousseau, pensava che nelle monarchie assolutistiche del Settecento non potesse esistere l'idea di patria, e conseguentemente neppure quella di cittadino, sostituito di fatto dal suddito, per sua natura obbediente agli ordini del sovrano. Non potendo, quindi, farne un cittadino nel senso pieno della parola, Rousseau si proponeva di educare Emilio in qualità di uomo: nell'uso che ne faceva il pensatore ginevrino, plasmare il cittadino significava istruire il soldato, il magistrato e, attraverso la formazione del professionista, il suddito obbediente. In quest'ottica educare l'uomo voleva, invece, dire sviluppare le capacità dell'individuo, permettergli di crescere secondo le sue inclinazioni e offrirgli gli strumenti per cambiare la società, una volta divenuto adulto.

Dall'altro lato, c'erano quanti pensavano che l'educazione rappresentasse il migliore strumento di formazione dell'opinione pubblica, intesa come l'unica forza

capace di contrapporsi al potere dispotico e indiscriminato. Il più lucido esponente di questa corrente di pensiero va senz'altro individuato in Gaetano Filangieri, che dedicò il IV libro della sua imponente opera sulla *Scienza della Legislazione* proprio a definire un corpo organico di leggi che regolassero l'accesso di tutti i cittadini al sistema formativo e scolastico gestito dallo Stato. Nelle intenzioni del giurista napoletano l'educazione cessava di essere una concessione del sovrano per pochi e selezionati sudditi e diveniva un diritto, fondato su leggi opportunamente pensate a renderlo esigibile e fruibile da tutti i cittadini.

La proposta di Rousseau perse. Vinsero quanti, come Filangieri, proponevano di migliorare l'educazione del cittadino, pensando, però, soprattutto al bene dello Stato. Fu questo, infatti, il senso che le diede la Rivoluzione francese, che inserì l'istruzione tra i diritti fondamentali dell'uomo. Non diversamente dalla scuola di Antico Regime, anche la scuola rivoluzionaria fu concepita con fini propagandistici e di persuasione sociale. Ma segnò un notevole scarto rispetto al sistema formativo delle monarchie assolute, in quanto intendeva creare inclusione e non esclusione. Allo stesso tempo, però, era preoccupata quasi esclusivamente del contenuto sociale dell'educazione, trascurando del tutto l'aspetto della crescita intima, personale e originale dell'alunno e antepoendo di fatto la "pubblica felicità" alla felicità dell'individuo.

3. Dalla scuola per il lavoro alla scuola per il consumo

In questa accezione di educazione e di istruzione affonda le sue radici la politica ottocentesca e primo novecentesca della scolarità obbligatoria: se il diritto all'educazione era rimasto quasi esclusivamente sulla carta, la Rivoluzione francese aveva comunque dimostrato che la scuola rappresentava un potentissimo strumento di formazione e di orientamento dei cittadini e dell'opinione pubblica. Per questo, liberali e conservatori perseguirono politiche ispirate non tanto al diritto, quanto al dovere di andare a scuola, senza preoccuparsi di spiegare a tutti coloro che erano sempre stati esclusi dalla scuola le ragioni per cui anche i meno abbienti potevano trarre giovamento dall'istruzione. Provarono, cioè, a costringere la gente a studiare, senza persuaderla.

È senz'altro questo uno dei motivi per cui, ancora oggi, gli Stati incontrano immani difficoltà a vincere le resistenze alla scolarizzazione e a debellare l'analfabetismo: in generale, da sempre le classi sociali più umili non sono interessate alla scuola, mentre le élites sono convinte della sua utilità come strumento di promozione sociale e, per questo motivo, investono nell'istruzione.

Anzi, dalla seconda metà dell'Ottocento sono state proprio le élites produttive di tutta Europa a chiedere il rafforzamento delle politiche di scolarizzazione delle masse: era scoppiata un'altra rivoluzione, quella industriale e tecnologica, che aveva bisogno non solo di braccia, ma anche di menti appositamente formate. Non si trattava di fornire loro una formazione elevata, ma almeno sufficiente a lavorare per il profitto dell'impresa e il prestigio della nazione. Si cominciò così a parlare di istruzione come di "bene" e della popolazione istruita come di "capitale umano". Il processo di modernizzazione degli Stati si basò sui principi – oltre che sul

vocabolario – dell'economia. Coerentemente con tale impostazione e in nome di un preteso sforzo di concretezza la formazione del cittadino venne impostata come formazione del lavoratore.

E ancora oggi tanto più una popolazione è istruita, tanto più vale economicamente. Non a caso, le indagini più approfondite sui sistemi scolastici nazionali e internazionali vengono svolte non da enti che si occupano di infanzia e di educazione, come potrebbe essere l'Unesco, ma da organizzazioni economiche, prima tra tutte l'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.

Negli ultimi decenni, poi, in seguito all'affermarsi della mentalità consumistica e alla crisi del mercato del lavoro, l'istruzione si è sbilanciata pericolosamente verso la formazione del consumatore più ancora che su quella del lavoratore. Se vogliamo sforzarci di vedere il lato positivo, possiamo dire che la scuola può contribuire in tal modo all'integrazione dei giovani nella società del XXI secolo, che è basata sul consumo. Con una maggiore dose di realismo, però, occorre notare che raramente essa forma consumatori critici e responsabili. E soprattutto, dato che il sistema consumistico sta mettendo in mostra in questi decenni tutte le sue contraddizioni e i suoi paradossi, un'educazione volta al soddisfacimento di parametri eminentemente economici rischia di portare i giovani alla sfiducia nei confronti degli adulti e del mondo, di privarli della capacità di sognare un mondo diverso e migliore di quello in cui vivono, popolato dalla paura di una crisi economica sempre incombente e da una facile previsione di estinzione del genere umano e di devastazione dell'ambiente, determinata dal suo cieco sfruttamento.

Gli stessi linguaggi dell'istruzione e della didattica sembrano attestare la mutuazione in ambito scolastico delle logiche e dei parametri dell'economia. Per di più, tale mutuazione è avvenuta quasi inconsapevolmente. Gli esempi potrebbero essere numerosissimi, ma mi limiterò a quelli più evidenti: il percorso di studi di tutti gli ordini di scuola non è più basato sui curricula, ma sulle "competenze", termine anch'esso mutuato dall'economia. E che dire di "portfolio", che per gli studenti universitari ha sostituito la più tradizionale cartella, mentre gli studenti delle superiori a settembre devono fare i conti non più con gli "esami di riparazione", ma con i "debiti" formativi, in linea con l'andamento dell'economia attuale ben più frequenti dei "crediti"².

Non penso che ragionare in termini di competenze o di crediti sia inutile, ma sono convinto che dovrebbe avere a che fare con i mezzi e non con i fini della scuola, come invece spesso accade. Invece, spesso il "come" ha la meglio sul "che cosa" l'istruzione dovrebbe trasmettere: chi non ricorda, per esempio, la proposta di riformare la scuola italiana applicando la cosiddetta "legge delle tre I", Inglese, Internet e Impresa!

4. Democrazia, individualismo e patriottismo

² A. Del Rey, *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, Paris 2010.

A questo punto, è forse necessario precisare che non è mia intenzione rispolverare le tesi dell'ampio, ma ormai obsoleto, movimento a favore della descolarizzazione che si diffuse un po' in tutto il pianeta negli anni Settanta, predicando il superamento della scuola attraverso forme di educazione e di istruzione alternative. Credo, però, che sia opportuno tenere conto di alcune delle critiche che quel movimento muoveva alla scuola perché hanno molto a che fare con il tema dell'educazione democratica. Lette nell'attuale contesto nazionale e soprattutto internazionale, appaiono quasi profetiche le teorie di Ivan Illich, il quale accusava la scuola di essere "l'agenzia pubblicitaria che ti fa credere di aver bisogno della società così com'è", originando in tal modo omologazione, appiattimento delle coscienze, nonché particolarismi e fondamentalismi³. E come dare torto a quanti, all'epoca, indicavano nella didattica scolastica lo strumento più capace di "educare un piccolo schiavo, preparato ad accettare il sopruso, la sofferenza, l'ingiustizia, e a dichiararsene soddisfatto". Quest'ultima citazione non è tratta da un classico della pedagogia critica, ma dall'introduzione di un giovane Umberto Eco a una raccolta di brani scolastici coevi, *I pampini bugiardi*, nella quale veniva denunciata l'impostazione tradizionale dell'istruzione, intesa come forma di indottrinamento e di servilismo⁴.

La scuola è per il momento ancora in piedi e la democrazia pure, anche se nessuna delle due gode di ottima salute. È innegabile, tuttavia, che soprattutto il sistema formativo, in tutto il mondo occidentale, è chiamato al banco degli imputati per difendersi dall'accusa di non lavorare abbastanza per costruire un mondo migliore o almeno per difendere quello che le generazioni precedenti hanno costruito per noi.

Anche perché le tragedie planetarie provocate dai regimi totalitari nel corso del Novecento hanno minato non poco il valore attribuito alla scuola e all'educazione, in quanto hanno dimostrato che l'istruzione – e ancor più la didattica – possono essere piegate a finalità anti-umanitarie e anti-democratiche. Un uomo del XXI secolo sa che non basta andare a scuola per divenire cittadini e uomini migliori, anzi!

Che cosa serve, quindi, per educare cittadini capaci di operare allo stesso tempo per il bene proprio senza dimenticarsi di quello della democrazia di oggi e di domani? Il quesito non è di semplice soluzione, ma la rapida rilettura del problema in chiave storica che abbiamo appena effettuato credo possa aiutarci a dare qualche risposta, in primo luogo definendo con maggiore sicurezza che cosa non serve e ciò che, anzi, proprio è controproducente. Scopriamo, così, che alcuni degli elementi che ostacolano la formazione del cittadino democratico vengono ancora spesso proposti come valide soluzioni. A differenza di quanto pensava Rousseau a metà Settecento, quando la nazione coincideva con la famiglia regnante, neppure un'idea forte di patria è garanzia di una buona educazione. E tantomeno lo è il patriottismo.

Una valida dimostrazione è offerta dalla riforma che nel 2008, voluta dal ministro Gelmini, ha sostituito l'educazione civica con "Cittadinanza e Costituzione". Nel motivare tale presunta innovazione, il ministro denunciava come limite principale della vecchia educazione civica il fatto che, "pur riferendosi a norme e

³ I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972, p. 167.

⁴ M. Bonazzi, U. Eco, *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto. I testi delle scuole elementari*, Guaraldi, Rimini 1972.

principi condivisi e istituiti al più alto livello, [...] era per sua natura suscettibile di scadimento in improduttivi dibattiti, divergenze, conflitti o, all'opposto, in discorsi astratti poco interessanti per i giovani"⁵.

Sarebbe stato probabilmente più corretto dire che poco è stato fatto per convincere prima di tutto gli insegnanti della sua utilità e per rendere l'educazione civica una materia dotata di dignità almeno pari alle altre. In ogni caso, la nuova disciplina nasceva con l'obiettivo di formare due delle competenze chiave indicate nelle Raccomandazioni del Parlamento europeo come fondamentali per l'apprendimento permanente: le competenze sociali e quelle civiche.

Dato, però, che "l'ora settimanale dedicata a Cittadinanza e Costituzione non è certo sufficiente a produrre risultati concreti", la riforma propone un clamoroso ritorno al passato, invitando gli insegnanti a fare in modo che nei consigli di classe "si trovino intese per giungere a valutare collegialmente i comportamenti dei bambini, degli adolescenti e dei giovani". Il risultato non potrà che essere quello di "arricchire in tal modo il concetto tradizionale di condotta". In sintesi, gli studenti dovrebbero ricevere il voto di condotta in base al fatto che abbiano tenuto o meno un comportamento aderente ai principi della Carta.

È inutile dire che un uso della Costituzione di questo tipo risulterebbe astratto e di difficile attuazione anche per i nostri padri costituzionali. Inoltre, è evidente il rischio di riproporre un insegnamento eminentemente morale dell'educazione civica, destinato a depotenziarla e a renderla ancora più marginale, quando non invisibile agli studenti, specialmente in un contesto storico come il nostro, quando chi dovrebbe mostrarsi esemplare nell'applicare la Costituzione spesso la critica o la ignora.

Studiare seriamente la Costituzione significa non legarla semplicisticamente ai comportamenti, ma ai principi ai quali essa è ispirata. Altrimenti, la nostra Carta costituzionale, pur magnifica, non è garanzia da sola di una buona educazione civica dei nostri studenti e delle future generazioni di questo paese. Perché formare un buon italiano non significa immediatamente formare un uomo rispettoso dei diritti e dei doveri di tutti i suoi simili. Al contrario, ciò potrebbe determinare, in certi contesti, un rafforzamento delle barriere nazionalistiche, dei campanilismi, insegnare a distinguere nettamente gli amici dai nemici. Paradossalmente anche la migliore delle costituzioni potrebbe diventare uno strumento per rilanciare un nuovo nazionalismo e non il "nuovo umanesimo" auspicato dal recente intervento normativo.

5. Agire la democrazia

Per guardare al problema in chiave propositiva, sono convinto che se non insegniamo ai ragazzi a essere cittadini del mondo lavoriamo per la causa sbagliata, per chi opera per dividere anziché per unire. In un Paese democratico la distinzione tra formazione del cittadino e formazione dell'uomo ha perso ogni ragione di essere. La democrazia è, infatti, oltre che una forma di governo basata sulla partecipazione attiva e paritaria di tutti i cittadini alla vita dello Stato, un modo di concepire la vita e le relazioni con i propri simili, basato sul rispetto reciproco, sull'impegno e sulla

⁵ MIUR, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, 4 marzo 2009. Reperibile all'url: www.istruzione.it/alfresco/d/.../documento_indirizzo_citt_cost.pdf

tolleranza o, per dirla come Dewey, “uno stile di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta”⁶.

In questo senso, la scuola non può limitarsi a educare il lavoratore e tanto meno il consumatore senza mirare contemporaneamente a formare un individuo capace di vivere e di svolgere la propria professione in un contesto democratico. A tal fine, la didattica e la pedagogia possono fare la loro parte, ma serve un nuovo progetto culturale ed educativo per la scuola. Tale progetto non può limitarsi all’insegnamento astratto del concetto di democrazia, ma deve essere fondato sulla sua sperimentazione diretta da parte dei giovani. Se la democrazia è prima di tutto uno stile di vita, un *habitus*, come l’avrebbero definito gli antichi, l’unico modo di apprenderlo è quello di metterlo in pratica, di esperirlo in prima persona.

In questo modo l’educazione alla democrazia incrocia inevitabilmente un problema caratteristico del nostro periodo storico: l’azione. La post-modernità, infatti, ha tra le sue principali caratteristiche il senso d’impotenza e di frustrazione soggettive e collettive, che determinano nei singoli cittadini l’incapacità di attivarsi per affrontare problemi avvertiti come troppo grandi o sfuggenti, con la conseguente accettazione della lettura della realtà offerta dai mezzi d’informazione. Si tratta di un contesto culturale nel quale la democrazia rischia di perdere i suoi attori e, di conseguenza, la sua ragione d’essere.

In questo senso, la sfida principale per l’educazione democratica è quella di fornire gli strumenti per agire, a partire dalla ridefinizione di chi è il soggetto che agisce: se l’individualismo sta mostrando tutti i suoi limiti, così come era già successo per il patriottismo di matrice nazionalistica, il principio dell’azione va cercato altrove: nell’individuo, certamente, ma come parte di un’entità ben più articolata, composta da un gruppo umano e dal suo ecosistema⁷.

Da un lato, appare sempre più importante pensare a un’educazione che permetta agli individui di imparare a confrontarsi con la molteplicità, da non confondere con la semplice moltitudine, ma come sinonimo di ricchezza e di diversità, tipica di ogni società e di ogni cultura. Si tratta di insegnare ai giovani che nessuno dei nostri pensieri ed azioni può prescindere, sin dalla loro ideazione, da quelle degli altri uomini e dagli effetti che essi producono sull’ambiente. Dall’altro lato, dobbiamo imparare a fare i conti con il fatto che oggi l’azione dell’uomo non può fingere di ignorare né le risorse e i limiti del suo ecosistema né quelle dei suoi manufatti, che hanno acquisito una capacità di modificare il pianeta e l’umanità stessa in maniera inconcepibile fino a poco tempo fa. Si pensi al peso che l’informatica, la medicina o la chimica hanno nelle nostre vite quotidiane e soprattutto quanto computer, Internet, bypass o la plastica, tanto per fare solo qualche esempio, influiscano nel determinare il nostro pensiero e i nostri atti.

Educare alla democrazia oggi non significa, quindi, solo insegnarne i principi, ma avviare alla loro sperimentazione con modalità complesse, che allenino l’individuo a considerarsi come una parte dell’entità che agisce, insieme con i suoi simili, con il territorio e con i prodotti concreti e astratti della sua cultura, nel rispetto dell’umanità in ogni sua forma e in ogni luogo del pianeta. Solo in quest’ottica

⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1954, p. 116.

⁷ A. Berque, *Milieu et identité humaine. Notes pour un dépassement de la modernité*, Donner lieu, Paris 2010; M. Benasayag, *Il mito dell’individuo*, MC Movimenti Cambiamenti, Milano 2002.

acquisiscono pienamente senso gli insegnamenti disciplinari, dall'educazione civica all'informatica, dalla letteratura alla geografia.

6. La libertà come mezzo e come fine dell'educazione

È soprattutto un approccio di questo tipo che può ridare a giovani e adulti quella fiducia nell'educazione – e nella democrazia – che stiamo smarrendo. Una società che guardi all'educazione come a un rischio è destinata all'autodistruzione, in quanto tende a non valorizzare le giovani generazioni, che sono le uniche che possono garantirle un futuro. Se sino a qualche decennio fa il mondo si evolveva così poco velocemente che erano sufficienti un'educazione e una formazione basate sulla tradizione, ovvero sulla riproposizione dei modelli ereditati dal passato, la globalizzazione e l'accelerazione dei processi storici impongono oggi più che mai di fornire alle generazioni “immature” la capacità di creare e di innovare il patrimonio culturale che ricevono da quelle “mature”. Ciò presuppone un investimento non soltanto di fiducia, ma anche di energie, in quanto né l'educazione né la democrazia possono essere vissute in solitudine, ma vanno applicate in gruppo, con un processo di accompagnamento e di sperimentazione continui.

Serve, insomma, un'educazione che sconfigga le paure e le diffidenze, e che sia basata sulla fiducia in se stessi e nell'intera umanità. Un'educazione che trovi la sua linfa, oltre che il suo principio ispiratore, nella libertà, e che permetta a tutti di realizzare pienamente se stessi, sia come uomini sia come cittadini, applicando la lezione di Immanuel Kant:

“Forse una rivoluzione potrà sì determinare l'affrancamento da un dispotismo personale e da un'oppressione avida di guadagno e di potere, ma mai una vera riforma del modo di pensare. Al contrario: nuovi pregiudizi serviranno al pari dei vecchi a mettere le dande alla gran folla di coloro che non pensano. Sennonché a questo rischiarimento non occorre altro che la libertà; e precisamente la più inoffensiva di tutte le libertà, quella cioè di fare pubblico uso della propria ragione in tutti i campi. Ma da tutte le parti odo gridare: non ragionate! L'ufficiale dice: non ragionate, ma fate esercitazioni militari! L'intendente di finanza: non ragionate, ma pagate! L'ecclesiastico: non ragionate, ma credete!”⁸.

⁸ I. Kant, *Che cos'è l'Illuminismo. Riflessione filosofica e pratica politica*, Editori Riuniti, Roma 2006.

Minorigiustizia

Fra le attribuzioni istituzionali di servizi e tribunali c'è quella di ingerirsi, se è necessario, nel territorio dell'educazione familiare. Essi devono intervenire quando i genitori forniscono un'educazione incapace o dannosa ai figli e attivare in questo caso risorse di sostegno o sostitutive e, più in generale, devono assicurare che bambini e ragazzi in difficoltà abbiano un accompagnamento educativo sufficientemente buono. Servizi e tribunali prendono in considerazione anche la qualità dell'apporto educativo delle persone e delle istituzioni che possono, a loro volta, essere chiamate ad affiancare i genitori o, in certi casi, a prenderne il posto: gli insegnanti, i nonni, gli affidatari, gli adottanti, gli educatori delle comunità di accoglienza, gli educatori di strada, gli oratori, l'associazionismo.

La questione dell'educazione delle nuove generazioni però non è affare solo dei servizi e dei tribunali, oltre che ovviamente delle famiglie e della scuola. L'educazione dei giovani deve diventare la preoccupazione centrale nella nostra società e riavere nelle scelte politiche quel primato oggi perduto. L'educazione è il cuore vivo, proteso al futuro, dell'intera società umana, ne è il respiro e la vera ricchezza. Guarendo dalle attuali ossessioni per la cura degli interessi di banche, finanze e cosiddetti mercati e dalla patologia delle spese militari, se si vuole uscire da una crisi che è soprattutto culturale e morale bisogna riproporre il grande obiettivo di una comunità che sia effettivamente educante, investire sul futuro dei cittadini giovani, puntare sulla pedagogia delle nuove generazioni e produrre delle diffuse competenze educative. Una buona educazione dei giovani si realizza attraverso la relazione interpersonale e l'ascolto, si rivolge non solo ai comportamenti ma agli affetti e alle emozioni, segue il modello dell'insegnamento autorevole, si propone di accompagnare i giovani a realizzare le loro aspirazioni e i loro progetti di vita, ha obiettivi di largo respiro verso la solidarietà, il rispetto delle regole, la pace, la giustizia, la salvaguardia del creato.

L'educazione ha ancora delle altre nobili finalità. Sappiamo che l'Italia è uno degli Stati in cui la riproduzione intergenerazionale delle diseguaglianze di origine è più forte. Un sistema educativo democratico deve occuparsi dei più deboli che continuano a fruire di risorse educative inadeguate e deve proporsi come fine che nessuna diseguaglianza segua in modo ineluttabile il destino di un bambino.

Sappiamo anche che molte disabilità, diagnosticate come malattie psichiatriche, e varie manifestazioni di irregolarità della condotta o del carattere, imputate a carenze morali, nascondono invece un deficit educativo dovuto a traversie esistenziali e a carenze di cure e che è su questo versante che bisogna intervenire.