

USR Piemonte, Ansa Piemonte, Istoretto

## **Giornate di studio su “Cittadinanza e Costituzione”**

Torino, 6-7 ottobre 2009

### *Educazione civica e storia*

Antonio Brusa, Fabio Fiore

edito in *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline* (Carocci, 2009), a cura di Lorenzo Luatti

Perché l’educazione civica oggi

A partire dagli anni ’80 del secolo scorso, sei miliardi e mezzo di persone sono entrate in una sorta di tourbillon, accelerato e cangiante, che genera la sensazione comune di inoltrarsi in un mondo sconosciuto. La rinascita dell’interesse per l’educazione civica appare legata a questa percezione. Non riguarda, dunque, soltanto l’Italia. Se i giudizi su questo “nuovo mondo” appaiono diversi, una preoccupazione trova tutti d’accordo, quella di preparare le giovani generazioni a viverci. Tutti, al tempo stesso, sono portati a dubitare degli strumenti, con i quali si è solitamente affrontata questa esigenza. Su chi fare affidamento: sulla scuola? sulla famiglia o la società? sull’associazionismo religioso/politico/sociale? Possiamo proseguire l’elenco, e constatare che ogni risposta possibile è accompagnata sfortunatamente dalle perplessità sulla sua efficacia. E’ come se i fili della tradizione - i canali attraverso i quali passa non soltanto il sapere accumulato dalla nostra società, ma anche quell’insieme di norme, di atteggiamenti e di comportamenti che la qualificano come civile - si siano spezzati.

La storiografia conosce un caso analogo a quello che stiamo vivendo. Ricordarlo ci serve, per capire la specificità del nostro periodo, e, conseguentemente, per evitare il rischio di riproporre soluzioni e modelli di comportamento che furono adottati allora, e che oggi sarebbero fuori asse con i tempi. E questo è un rischio incombente, proprio perché l’educazione civica è marcata originariamente da un rapporto fisiologico con la tradizione. Perciò, compressa fra il suo naturale ricorso alla tradizione, e l’acuta consapevolezza che questa tradizione appartiene anch’essa al “mondo che abbiamo perduto”, questa materia si riveste, oggi, di una sorta di contraddittorietà, quasi fosse un ossimoro di passato e presente. Occorre, dunque, essere consapevoli della difficoltà di re-immaginare l’educazione civica come strumento utile ed efficace per i nostri giorni, evitando i falsi miti che intorno ad essa rapidamente si ricostituiscono. Da questo punto di vista, diventa essenziale il suo rapporto strettissimo con la storia.

Il mondo della tradizione (quello che abbiamo perduto) si svolse in un passato (relativamente) vicino, e in molti modi ancora operante ai nostri giorni. Si tratta, come il lettore avrà capito, di quel periodo di rivolgimenti e di autentica fondazione della modernità novecentesca, che è costituito dal Grande Ottocento, e nel nostro caso particolare, di un fenomeno che lo caratterizzò e che gli storici conoscono comunemente come “l’invenzione della tradizione”. Se riprendiamo, infatti, le pagine, nelle quali il grande storico inglese Eric Hobsbawm ne descrive le caratteristiche essenziali, non

---

<sup>1</sup> E. Hobsbawm, *L’invenzione della Tradizione*, Einaudi, Torino

facciamo fatica a riconoscere le analogie: anche quel momento fu contraddistinto dalla rottura dei canali tradizionali, che, fino ad allora, avevano assicurato la formazione dei membri delle comunità di antico regime. Gli spazi umani, aperti dalla costruzione dei nuovi Stati nazionali, erano inusitati e così diversi da quelli dei secoli precedenti, che nulla funzionò più come prima: le famiglie, le parrocchie, i gruppi giovanili, i salotti. In questo vuoto si inserirono gli Stati, con le loro pedagogie nazionali. Usando uno strumentario composito e pervasivo, che andava dalle feste, agli inni e ai simboli nazionali, fino ai nomi delle strade, gli Stati formarono i cittadini e ne “inventarono” le nuove tradizioni. Le diverse istituzioni scolastiche nazionali (prima in Europa e poi nel mondo, man mano che si estendeva, nel corso del Novecento, il processo di *nation building*) giocarono un ruolo determinante. I curricoli di pressoché tutte le discipline furono diretti ad uno scopo “civile”: formare il cittadino nazionale. Per primo, si stabilì l'apprendimento di una lingua comune; poi, quello della storia della nuova comunità (largamente inventata, come i quasi due secoli di ricerche successive hanno dimostrato inequivocabilmente). Furono elaborate genealogie culturali, impensabili nei secoli precedenti, come “la storia della letteratura italiana” e inespugnabili in altri domini, come l'arte o la filosofia, materie che, nonostante le numerose forzature, hanno sempre conservato una dimensione transnazionale (per quanto limitata all'Europa). Fino all'educazione fisica, che il nuovo stato italiano mutuò dalla Germania, l'intero sapere scolastico fu reclutato nella battaglia per la formazione della “superfamiglia” nazionale. Il sapere diventò esso stesso un'educazione civica. Per certi versi, la materia scolastica che ne portava il nome era ridondante, e, in particolare, rappresentava quasi un raddoppiamento della storia. Un sintagma inseparabile, quello di “Storia e Educazione civica”.

Ricordare quei tempi ci restituisce tutta l'urgenza pedagogica, che spinse Aldo Moro a introdurre l'Educazione Civica, come materia separata, nei programmi del 1959. L'Italia che “ripudia la guerra” era uno Stato antitetico a quello fascista, che aveva esaltato la guerra in tutti i suoi aspetti, ma era anche opposta allo Stato risorgimentale, per il quale la guerra aveva costituito lo strumento doveroso per la costruzione di una patria unita e indipendente. Le Guerre d'Indipendenza e la Prima guerra mondiale erano diventate il luogo – storico e mitico – dove si erano forgiati, rispettivamente, l'Italia e il Fascismo. Nell'Italia del secondo Dopoguerra, al contrario, vigeva ancora (fino a quando il ministro Giacinto Bosco non tolse al principio degli anni '60) l'interdizione allo studio del fascismo, della seconda guerra mondiale, e, conseguentemente, dello stesso dopoguerra fondativo della Repubblica: la guerra di Liberazione, la Costituente, il Referendum per la Repubblica. Inoltre, la storia (come mostrano numerosi studi), per quanto ancora legata al pregiudizio italo-centrico, tendeva a cambiare, e non solo nei manuali e nelle scuole. Ne avrebbero preso atto, sia pure parzialmente, i programmi della nuova Scuola Media (del 1963 e del 1979) con la loro progressiva apertura agli altri e al mondo, ma, soprattutto, con le revisioni manualistiche, sollecitate prima dal Consiglio d'Europa e poi dalla Comunità Europea, che favorirono la sparizione di quegli eroi, che avevano caratterizzato fino ad allora il pantheon unitario, e la vulgata narrativa della storia manualistica<sup>2</sup>. La naturalità del vincolo fra educazione civica e storia si andava polverizzando. Di qui l'intervento, straordinariamente tempestivo, di Aldo Moro<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> A. Brusa, Manuali – braunschweig. Mythen; Société yearbuch

<sup>3</sup> Ingiusta, quindi, mi sembra la qualifica di “gracile”, che il documento di indirizzo attribuisce a quella innovazione. Strumentalmente giustificata, forse, per sottolineare la quantità maggiore di ore, suggerita dallo stesso documento.

Il passato dell'educazione civica ci illustra le differenze con l'oggi. In primo luogo, mette in evidenza l'enorme disparità di scala. Un conto è porsi il problema delle regole di convivenza in uno spazio di milioni di persone (per quanto talmente eccedente l'esperienza sensibile da giustificare la suggestione di Benedict Anderson che si trattò, anche allora, di "comunità immaginate")<sup>4</sup>, un altro conto è interrogarsi sulle regole adatte ai miliardi di individui. In secondo luogo, fa risaltare l'eccezionale scarto qualitativo: la civiltà della convivenza, oggi a differenza di ieri, va costruita fra uomini, donne e bambini di culture, lingue e religioni che, sempre più spesso, si vogliono presentare come vicendevolmente irriducibili. In terzo luogo, ci fa intuire la complessità del nuovo lavoro formativo, che non riguarda solo l'educazione civica, ma la revisione stessa dei lessici essenziali del sapere codificato. Appare chiaro – in questo confronto – che l'intero apparato culturale della formazione è "fuori bersaglio", rispetto all'esigenza condivisa di "un'umanità civile". E, infine, questa comparazione mette a nudo la debolezza di un progetto che dovrebbe avere ambizioni formative universali e pervasive, ma si restringe a una sola disciplina e non sembra godere di una strategia di sostegno extrascolastico, lontanamente paragonabile – sia per impegno qualitativo sia per investimento finanziario – a quella messa in opera nell'Ottocento. Il confronto mette a fuoco un orizzonte sterminato di problemi, di fronte al quale "gracile" appare proprio il proposito di chi pensa di affrontarli con una materia, e con 33 ore l'anno di studio.

L'eccezionale portata del problema, che solo per brevità chiamiamo di "educazione civica", richiede impegno intellettuale e disponibilità di mezzi ragguardevoli. In loro assenza, le proposte ministeriali appaiono scorciatoie e soluzioni sbrigative. Esse sono talmente sottodimensionate e dimesse, che, giocoforza ci fanno pensare che il loro obiettivo non sia quello richiesto dalle esigenze formative alle quali si è accennato. Questo dubbio è rinforzato dall'insieme semantico (per così dire) nel quale l'educazione civica viene ricontestualizzata, che va dalla ripresa delle celebrazioni del 4 novembre, fino a meno bellicosi grembiulini e voti in condotta. Si intuisce che lo scopo principale di questa riforma non ha molto a che vedere con le prospettive epocali che hanno rimesso l'Educazione Civica al centro del dibattito mondiale, ma, più modestamente, ha uno scopo di politica interna: invertire quel processo di adeguamento al mondo, che (sia pure in modo contraddittorio e discontinuo) la scuola cominciò a vivere, proprio a partire dagli anni di Aldo Moro, con le prime riforme didattiche del centro sinistra, e, dunque, con la stessa restituzione post-bellica dell'educazione civica.

Oggi l'amministrazione sembra voler sigillare quegli spiragli, che vennero socchiusi al mondo e agli altri, e riaprire i dossier dell'identità, magari giudaico-cristiana, come voleva la riforma Moratti-Bertagna. Si rimettono in piedi i simboli della patria e dell'italianità, con una loro proliferazione regionalistica (lo studio degli statuti e dei simboli regionali). Non è, questa, l'educazione civica dell'oggi e del futuro. E', invece, la riproposizione di quella ottocentesca e primo-novecentesca, il revival nostalgico di una convivenza ordinata e rassicurante, che viene mitologizzata e diventa il supporto ideologico del progetto politico di "spazzare dalla scuola gli ultimi quarant'anni".

La proposta Gelmini inaugura per il docente italiano un contrasto (ennesimo e forse non richiesto). Da una parte lo chiude nell'orizzonte asfittico della contesa sullo "scrostamento" dall'istituzione delle tracce di un passato recente, che si vuole di sinistra. Dall'altra, però, mette all'ordine del

---

<sup>4</sup> Benedict Anderson, *Comunità immaginate*, Il Manifestolibri, Roma

giorno un problema autentico e di portata planetaria. Dentro questo aspetto, per così dire, ideale del dilemma se ne cela un altro, molto più pratico e concreto, le cui conseguenze si annunciano talmente gravi, da imporci di affrontarlo contestualmente al primo.

Si tratta della questione oraria. Nel documento di indirizzo si parla di Cittadinanza e Costituzione come di una materia a 33 ore, da attribuirsi al comparto Storia/Geografia. Ma, a differenza di Aldo Moro e dei legislatori del Centro Sinistra dello scorso secolo, che, introducendo la nuova disciplina, aggiunsero trenta ore alla terza media, il legislatore attuale le sottrae. Perciò, il comparto, già ridotto di un'ora la settimana (tre ore per le due discipline), viene ulteriormente prosciugato. Il risultato è disastroso. Storia, Geografia e Cittadinanza e Costituzione diventano materie da un'ora la settimana. Agli occhi degli studenti, materie di questo genere non valgono nulla e qualsiasi docente sa che (nonostante tutta la retorica pedagogistica che si può imbastire) con un'ora la settimana non si va da nessuna parte, nella scuola italiana. Il ministro Gelmini, perciò, rischia di essere ricordata dai posteri non come l'instauratrice di una nuova disciplina, ma come il ministro che ne ha fatte fuori tre.

### Buone pratiche

Nel documento di indirizzo si sottolinea la volontà dell'Amministrazione di raccogliere le "buone pratiche" e di tenerne conto per la formulazione della legge che, nei prossimi anni, dovrebbe inserire la nuova materia nel curriculum. Occorrerebbe intendersi. Non appare, infatti, una buona pratica quella, le cui conseguenze sarebbero la sparizione di storia e geografia. Al contrario, una buona pratica dovrebbe valorizzare l'esistente (e quindi le discipline attuali): salvaguardare storia e geografia, e, al tempo stesso, fornire un profilo culturale dignitoso della nuova disciplina. Mi sembra che ci sia una sola strada per questa impresa: quella di ragionare in termini di area "geostorico-sociale". Ricompattare i tre insegnamenti, vuol dire, infatti, presentarsi agli allievi con una proposta culturale di almeno tre ore la settimana (una coraggiosa interpretazione dell'autonomia potrebbe portare a soluzioni orarie ancora più interessanti). Non si tratterebbe, però, solo di un risparmio di tempo. I vantaggi potrebbero riguardare, come in ogni proposta interdisciplinare seria, la razionalizzazione del lavoro del docente e una migliore acquisizione dei saperi disciplinari.

In questa prospettiva, Cittadinanza e Costituzione viene considerata nel quadro delle discipline delle Scienze Sociali. Potrebbe sembrare una diminuzione del suo raggio di interessi. E, in qualche modo, questo è vero. Ma questa riduzione verrebbe compensata dall'acquisizione di un forte carattere disciplinare. In realtà, le idee correnti di educazione civica (basti sfogliare, per rendersene conto, uno dei tanti manuali del passato, o quelli che vengono in questo momento pubblicati) fanno pensare ad una materia/contenitore: una sorta di collage di problemi di natura diversa, ora etica, ora sociale, ora psicologica, ora giuridica (per non parlare dell'educazione stradale, di quella sessuale o del ricettario contro il bullismo). In questo minestrone si perde uno dei valori fondamentali dell'alfabetizzazione secondaria nell'occidente europeo (ennesimo paradosso dell'Educazione civica, quello di porsi in contraddizione con la stessa tradizione che vorrebbe salvare). Il principio dell'educazione secondaria, infatti, è che la formazione "alta" dei cittadini, una volta che questi abbiano appreso a leggere, scrivere e far di conto, si realizzi attraverso le discipline. Queste sono, da una parte, i depositi delle conoscenze, ma dall'altra sono gli apparati conoscitivi, le "macchine" che servono per conoscere. In pratica: la storia, come la matematica o la grammatica, sono sia dei lessici

da apprendere, sia delle tecniche di ragionamento da imparare ad usare. Le discipline, potremmo concludere, sono il “valore aggiunto” dei fatti che si studiano a scuola.

L'apprendimento di una disciplina è legato alla coerenza del curriculum. Infatti, solo attraverso un allenamento duraturo, una ripresa continua e ripetuta di concetti, di problemi e di esercizi, è possibile immaginare (e sperare) che uno studente faccia sua una “modalità di ragionamento”. Ed è proprio questo che viene impedito dal “minestrone dei problemi”. Questi, infatti, essendo di natura diversa, fanno riferimento ad apparati ogni volta nuovi. Impediscono al docente di attuare le strategie alte di insegnamento, e, conseguentemente, al discente, di apprendere un ragionamento disciplinato. A uno studente, poco padrone delle modalità di gestione di un problema, difficilmente si potrà chiedere autonomia di giudizio: e anche questa è una contraddizione, per una disciplina che, nella parte finale e conclusiva del curriculum, prevede l'acquisizione delle competenze della “cittadinanza attiva”.

Un'area, dunque, costruita a partire da percorsi, fatti, problemi disciplinari (di storia, geografia o di scienze sociali) che però vengono scelti in modo da poter essere rubricati in più materie. In questo modo si salverebbe l'unità dell'area, ottenendo da questa le votazioni distinte, richieste dalla legge per ciascuna disciplina.

Contestualizzare, generalizzare, formalizzare

Nel momento in cui si progetta l'area, vanno evitati gli errori di sempre: quello della giustapposizione di argomenti e pratiche, unite dal solo coincidere delle cose; quello, speculare, del verbalismo pedagogico, nel quale obiettivi, competenze e abilità compiono il miracolo di tenere insieme fatti e ragionamenti che non hanno nulla in comune. Sappiamo, ormai, che è molto difficile far convergere apparati disciplinari, sviluppatisi nel corso del tempo in bella e reciproca indipendenza. Anche per questo motivo, la proposta che segue dovrà essere accolta con la giusta prudenza, e si dovrà sempre presentare come provvisoria e soprattutto “di lavoro”.

Mi sembra che i tre campi disciplinari potrebbero trovare un buon modo per collaborare a partire da tre loro caratteristiche, ben attestate dalla riflessione scientifica. La storia potrebbe essere convocata in quest'area per la sua capacità di “contestualizzare”; la geografia per quella di “generalizzare”; le scienze sociali, e in particolare quelle giuridiche, per la loro propensione a “formalizzare”. Sicuramente, ciascun campo disciplinare è molto di più. Ma, come ogni riflessione didattica insegna, occorre accettare la condizione che la scuola è necessariamente un luogo della “riduzione”.

Proviamo ad immaginare un esempio di questo percorso fra discipline, privilegiandone – naturalmente, data la sede – l'aspetto storico. Supponiamo di dover lavorare attorno ad uno dei termini fondamentali della nuova disciplina, il concetto di “Costituzione”. La storia aiuta a contestualizzarla, in vario modo: può presentare, com'è ovvio, il periodo della Costituente; oppure si può andare indietro nel tempo, alle Costituzioni ottocentesche; o osservare le prime Costituzioni occidentali, a partire da quelle rivoluzionarie. Ogni volta, i vantaggi didattici saranno molti e ben visibili. La storia dà “carne e sangue” ai concetti; li fa vivere attraverso le persone, le vicende. La storia aiuta a immaginare il tessuto di relazioni, che si costituisce intorno all'oggetto che esaminiamo. Ogni volta, questa contestualizzazione ci fa capire di più, e più in profondità. Rende più facile l'insegnamento di concetti, che nella loro forma giuridica, possono essere percepiti come aridi e astratti.

Possiamo, ovviamente, andare ancora indietro nel tempo, e giungere alla nascita, nel mondo occidentale, dell'idea di Costituzione. Come sappiamo, l'idea di legge, cioè l'idea che le norme debbano essere codificate e scritte, e che è buona regola che siano anche accompagnate da sanzioni, si è formata in molte società. Ma nel VII/VI secolo, nella polis greche nacque il modello di una legge particolare, che non riguardava la vita dei singoli cittadini, i loro rapporti (vendere un oggetto, sposarsi, ereditare, comprare uno schiavo, ecc), ma riguardava la vita complessiva, di tutti. Perché fu in Grecia, che nacquero le prime Costituzioni del mondo occidentale?

Questa domanda, una tipica domanda alla quale la riflessione storica si sforza di dare risposte da un paio di migliaia di anni, è straordinariamente produttiva, anche dal punto di vista didattico. Ce lo mostra chiaramente la risposta, che oggi alcuni storici forniscono. La società della polis è fatta di individui che partecipano attivamente alla sua vita, nel bene e nel male. Ora, la compartecipazione - della quale tutti esaltano giustamente gli aspetti positivi - implica, per converso, la nascita di fazioni, divisioni, partiti, lotte: fino alla guerra civile. Nelle città vicine orientali, la composizione dei conflitti urbani era assicurata da un re, una persona in grado di realizzare questo miracolo, solo perché elevata al rango divino. Nella polis, invece, la regolazione generale è assicurata da una legge, tanto speciale, che le prime furono dettate direttamente dall'oracolo di Delfi, e quelle successive da personaggi al confine della leggenda, come Dracone, Licurgo o lo stesso Solone. Non è facile scrivere una regola di convivenza civile. Al principio, ci avverte la storia greca, solo gli dei ne furono capaci.

L'insegnante che ricostruisce questa storia facilmente si rende conto della sua potenza critica, nel rapporto con il presente, e con la nostra Costituzione. Non è la cosa più semplice, scriverne una. In Italia ci si riuscì in un momento particolare, nel quale, pur con le enormi differenze di ideologia e di interessi che li dividevano, i Costituenti riuscirono a rappresentare una volontà di futuro condivisa - forse per un attimo del tutto fuggente - dall'intera nazione.

La geografia ci permette di generalizzare questo attimo. La maggior parte dei paesi, oggi, ha una Costituzione. Questa sembra essere la condizione di esistenza di tutti gli stati al mondo. Una carta geografica; un repertorio geografico: e la ricognizione può essere condotta con rapidità. Anche questa consentirà una migliore comprensione - sia generale, del mondo, sia particolare, della nostra Costituzione. Si comprende, attraverso la generalizzazione, che le Costituzioni sono di diversi tipi: a quale appartiene quella italiana? Nella generalizzazione geografica, infine, si realizza perfettamente un "gesto didattico" necessario: quello della attualizzazione. "Generalizzare" e "attualizzare", quindi, due forti attese professionali del docente, trovano nella geografia i campi di più rapida e sicura attuazione (lo spazio, a differenza del tempo, è facilmente rappresentabile) e un tavolo sicuro, per compiere operazioni necessarie, ma spesso pericolose.

Questo passaggio, dal tema storico alla generalizzazione geografica, è consentito dalle Nuove Indicazioni per il Curricolo, elaborate dalla Commissione Ceruti (2007). Queste, infatti, aboliscono il dogma dell'organizzazione didattica della geografia, che imponeva ai docenti di spiegare prima l'Italia, poi l'Europa e poi il mondo. Questo dogma, di nessun valore, né scientifico né pedagogico, impediva di fatto lo scorrimento fra le due discipline. In effetti oggi è possibile, ad ogni momento della storia, impostare una corretta riflessione geografiche che *ogni volta* e per ogni argomento impone una ricognizione transcalare, dal locale al generale.

A questo punto, la “formalizzazione” giuridica (lo studio di cosa è una Costituzione oggi), può concludere il percorso. La formalizzazione fungerà, magnificamente sul piano didattico, come sintesi del processo di elaborazione del concetto, e quindi come strumento per la sua acquisizione. Proseguendo in questa traccia sommaria di percorso, una possibile prova conclusiva ne può illustrare le potenzialità. Si potrebbe chiedere, infatti, agli allievi di immaginare come i cittadini di una polis avrebbero scritto il primo articolo della nostra costituzione, nel quale si stabilisce come il lavoro sia il fondamento della Repubblica, la condizione essenziale della sua cittadinanza. Non ci vorrà molto, se gli allievi avranno riflettuto sulle *ekklesie* formate dai cittadini in armi, a immaginare che quegli antichi greci avrebbero scritto volentieri: “La nostra polis è fondata sulla guerra” (poco importa se si parli di Atene o di Sparta), e scoprire, di conseguenza, l’eccezionalità del dettato costituzionale italiano.

### I contenuti dell’area

Il documento di indirizzo schizza un curriculum che parte da casi problematici del vissuto, per le elementari; prescrive lo studio del dettato Costituzionale per le medie; propone azioni di cittadinanza attiva per le superiori. E’ facile scorgere in questa progressione l’enfasi pedagogica che punta alla ostensione *coram populo* delle competenze finalmente acquisite, attraverso la nuova disciplina, accompagnata dalle mitologie didattiche (queste sì prodotto deleterio degli ultimi quarant’anni) che inevitabilmente pervadono le programmazioni dei docenti (sul vissuto, sulla partecipazione attiva, sulla Costituzione come “mappa del tesoro della formazione”). E’ una sorta di mondo onirico/pedagogico, nel quale il docente si trova di fronte a saperi tutti da costruire, mai scritti e codificati, e soprattutto, mai studiati da lui all’università o su qualche libro di storia o di geografica. Occorrerebbe riportare la discussione sul piano della serietà professionale, dei contenuti “duri” di studio, se vogliamo preservare la disciplinarietà della materia.

Nell’elenco che segue, richiamo brevemente gli argomenti delle due discipline, dai quali si potrebbe partire, per progettare percorsi di studio di area.

- a. Il *Novecento*, naturalmente. Moltissimi temi che fanno parte del sapere tradizionale dell’Educazione civica (e possono resistere tranquillamente a qualsiasi tentativo revisionistico) trovano il loro fondamento nel secolo scorso: i diritti umani, la parità dei sessi, i diritti dell’infanzia e così via, si comprendono all’interno del contesto, nel quale videro in genere la luce. Senza il Novecento, non esisterebbero. Quindi lo studio accurato di questo secolo è essenziale, per la conduzione di una solida formazione civica
- b. Il *laboratorio del tempo presente*. I temi caldi della storia sono di per sé una risorsa straordinaria, per un docente che deve spendere molta della sua fatica (spesso inutilmente) per mostrare agli allievi quanto sia importante questa disciplina. Questi fatti lo dimostrano, quasi naturalmente, perché pesano sulla nostra coscienza e sulla nostra sensibilità. Alcuni di questi variano nel tempo: le crociate, oggi, sono una “questione socialmente viva” (termine invalso recentemente nella riflessione storiografica francese); oppure l’evoluzione; le foibe o il dopoguerra. E’ in genere la discussione sociale che rende “caldi” questi temi (le crociate, venti anni fa, non erano così discusse come oggi: ma lo stesso era per le foibe o per il periodo delle vendette postbelliche). In genere, questi temi permettono, oltre alla riflessione storica, anche quella su aspetti della convivenza civile, che rientrano negli interessi della

nuova disciplina. Rientra, in questo comparto, tutto ciò che fa parte del complesso rapporto fra storia e memoria; l'uso pubblico della storia e così via.

- c. *La storia come intreccio.* In una ricostruzione storica, purtroppo consegnata alla manualistica e al senso comune, la storia generale è vista come se fosse divisa in due parti, nettamente distinte: un tempo in cui tutte le storie erano ben separate, riconoscibili nella loro identità; un tempo, quello nostro, in cui le storie entrano in relazione fra di loro, e nascono i problemi della convivenza, della salvaguardia delle identità, delle minoranze, del razzismo o dell'intercultura. Ecco come una cattiva storia produce i guasti interpretativi, a cui si dovrebbe porre rimedio attraverso le pratiche dell'educazione civile, o dell'intercultura. Molto meglio insegnare storia correttamente, fin dal principio, e spiegare che le cose "nacquero complesse e intrecciate". Che il mito delle origini e delle pure sorgenti delle nostre identità fu costruito nell'Ottocento, quando servì a costruire le nazioni, e che oggi, finalmente, possiamo tornare ad una storia che ritrova un rapporto con la formazione, dicendo tranquillamente come andarono le cose. Quindi, insegnare la storia come intrecci continui, non è un ossequio al buonismo interculturale, ma semplicemente, il rispetto necessario per la disciplina. Da questo punto di vista: la preistoria, le società vicino orientali, la grecia, roma, il medioevo, le conoscenze ordinarie di un normale curriculum si prestano ad una buona problematizzazione della convivenza civile: purché siano presentate in un'ottica aggiornata, decostruendo con pazienza e rigore, le visioni stereotipate che purtroppo ci sono consuete. Per quanto la globalizzazione sia un fenomeno che esplose negli ultimi decenni del secolo scorso, le sue radici affondano in un'abitudine della società umana di lunghissimo periodo, quella di meticcicare costantemente idee, uomini e cose.
- d. *Le conoscenze economiche.* Riandando indietro nel tempo, si osserva come l'economia, dopo una ventata di interesse collettivo, intorno agli anni '70, sia progressivamente scomparsa dalle pratiche docenti. Oggi, la sua necessità ci viene brutalmente imposta di nuovo, dagli eventi che viviamo. I temi del lavoro, del salario, della produzione, della crisi e della finanza sono quelli che incombono sulle nostre vite. E, su questi temi, si gioca una parte importante della nostra vita civile. L'alfabetizzazione economica deve essere considerata come un tratto essenziale della formazione dei futuri cittadini italiani.

Tuttavia, si deve riconoscere all'educazione civile un aspetto specifico, irriducibile ai patrimoni delle discipline che abbiamo preso in considerazione. Si tratta della trasmissione alle giovani generazioni dei valori che pervadono la nostra Costituzione democratica. Ma questi, lo sappiamo, non si possono comunicare né con una lezione, né con una predica accorata. I valori si comunicano con la testimonianza. E, poiché si tratta di valori della Repubblica, quelli dei quali in ogni caso si discute, quando si parla di Educazione civile, è chiaro che la testimonianza in questione non può essere quella dei singoli docenti (i quali hanno già una loro deontologia professionale alla quale si devono attenere a prescindere dall'educazione civica), ma quelli dell'Istituzione. Una scuola, e un'amministrazione, quindi, insegnano democrazia solo se riescono ad essere democratici.