

CORSO DI AGGIORNAMENTO NAZIONALE  
CESP, Padova 29.10.2021

“STARE BENE A SCUOLA: LIBERTÀ DI INSEGNAMENTO, BENESSERE E SICUREZZA”

LIBERTA' ED EGUAGLIANZA  
NELLA SCUOLA DELLA DEMOCRAZIA COSTITUZIONALE

Prof. Andrea Chierigato

Inizio il mio intervento al corso di oggi presentando alcune osservazioni preliminari sulla evoluzione della legislazione del sistema di istruzione dal tempo della stesura degli artt. 33 e 34 della Cost. repubblicana.

Scuola media unica, 1962, L. 1859

I c.d. Decreti delegati, 1974, dal DPR 416 al 420

Riforma della scuola media, 1977, L. 517

Interventi legislativi degli anni Settanta, inquadrati in una prospettiva organica e relativamente lungimirante di riforma del sistema scolastico, nel senso della sua democratizzazione, in risposta ad una fortissima spinta sociale e culturale, in direzione egualitaria.

Dopo una stasi degli anni Ottanta (preparatori?!), a partire dalla riforma Berlinguer (L. 9/99, 30/2000), e poi la L. 53/2003, “Moratti”) e le LI. 133 e 169 “Gelmini”), ed infine la L. 107/2015, “Buona scuola”) la legislazione sul diritto/dovere allo studio ha subito una evidente e significativa torsione, se pensata in rapporto agli articoli 33 e 34 della Cost., ma anche – e soprattutto – agli artt. 2 e 3, ed inserita in una architettura di sistema imperniata sulla L. 59/1997 (“Bassanini”, specificamente l’art.21 che ha attribuito agli istituti scolastici l’autonomia) e sulla riforma del Titolo V della Costituzione (2001), in partic. l’art. 117 (anticipato dall’art. 21 della “Bassanini”).

Anche l’Unione Europea ha avuto, e tuttora esercita, una influenza decisiva nell’indirizzare gli sviluppi del nostro sistema di istruzione. Nata come “Europa dei mercanti”, e non come “Europa dei diritti” (il giudizio è del costituzionalista Gaetano Azzariti), sin dal documento Cresson del 1995, il *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, che subordina il sistema scolastico ad esigenze di natura economica, senza specifiche considerazioni di natura pedagogica, l’UE, dentro la globalizzazione, vuole avere “l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo” (trattato di Lisbona, 2009), vuole una più stretta e crescente interdipendenza, se non un vero e proprio *continuum*, tra istruzione e formazione al lavoro, saldate insieme dalla c.d. “cultura d’impresa”, cioè una organizzazione dei *curricula* scolastici subordinata alle esigenze del mercato. Le linee di politica scolastica indicate dall’UE, contigue e subalterne agli indirizzi mercatisti dell’OCSE [Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico], il cui dispositivo principe in materia di istruzione sono i test PISA [Programme for International Student Assessment] hanno come strumento il “metodo aperto di coordinamento”, un vero e proprio “cavallo di Troia” in rapporto alle legislazioni scolastiche nazionali dei paesi membri), in particolare sugli obiettivi da raggiungere e sugli strumenti di misura, e sul confronto tra di essi per l’analisi dei risultati migliori e per il loro scambio (*benchmarking*), da estendere poi ai paesi dell’UE.

Tale “metodo” non è – come altri dell’UE – vincolante, è intergovernativo (quindi esclude sia il Parlamento europeo, sia i Parlamenti degli stati membri), è esclusivamente sotto la direzione della Commissione europea, ed ha dimostrato uno straordinario potere di infiltrazione delle c.d. “raccomandazioni” negli ordinamenti nazionali.

Su questi aspetti della legislazione scrive la costituzionalista Roberta Calvano:

*“Da molti elementi si ricava l’impressione di un sistema farraginoso, nel quale i frequenti interventi legislativi e regolamentari, noti prevalentemente per il nome dei ministri promotori, sono difficilmente riassumibili, se non per il dato comune a tutti, e cioè l’aver prodotto, in maniera episodica, interventi circoscritti, creando spesso fratture rispetto alla normazione precedente. Ma il dato probabilmente più negativo è stato quello di non aver mai lasciato emergere un chiaro progetto di lungo periodo che avesse alla base un’idea intellegibile di scuola”* (la quale, dico io, deve avere almeno alla base il confronto tra diverse impostazioni pedagogiche e un’idea di società diversa da quella imposta dalla classe dominante).

Non si tratta solo della progressiva contrazione delle risorse finanziarie destinate ai diritti sociali ed in particolare a quello dell’istruzione, per quanto tale contrazione non dipenda solo dall’art. 81 della Cost. (dall’inizio del nuovo secolo i finanziamenti sottratti al sistema statale sono calcolabili in 9/10 miliardi rispetto alla spesa corrente degli anni precedenti), come modificato dalla legge cost.le 20 aprile 2012, n.1, recante “Introduzione del principio del pareggio di bilancio nella Carta costituzionale” (che ha trascinato con sé anche la modifica degli artt. 97, 117, 119). Una breve annotazione sull’art. 81, la cui modificazione esemplifica bene l’atteggiamento che tutte le forze dell’arco politico manifestano nei cfr. della Costituzione, orientato alla vera e propria manomissione della Carta fondamentale, che ha avuto i suoi momenti più critici con le proposte di riforma della Cost., respinti dai due referendum del 2006 e del 2016, mentre invece sono state approvate la riforma del Titolo V (2001) e la riduzione del numero dei parlamentari (2020). Attualmente è in discussione la c.d. “autonomia differenziata”, in rapporto all’art. 116.

Ha scritto Lorenza Carlassare (*Nel segno della Cost.*, 2012):

*“E’ il programma che sta dentro la Cost., il progetto di società che essa propone, l’oggetto vero degli attacchi violenti e protervi che da tempo si susseguono. Qualcosa di nuovo, in grado di sovvertire i vecchi equilibri, sta al centro della nostra Cost., un diverso concetto di eguaglianza che guarda alla realtà dei rapporti sociali per realizzare finalmente l’effettiva inclusione di tutti nella cittadinanza dei diritti e dei doveri, e presuppone un assetto nuovo, una diversa distribuzione delle risorse, la fine dei privilegi legali e di fatto. Ma è proprio questo che non si vuole. Le forze che esprimono interessi contrari sono potenti. L’attacco alla Cost. condotto negli ultimi anni in modo continuo e sguaiato è un segno del suo essere valore vivo, forza presente, “pietra d’inciampo” sul cammino dei poteri arroganti che dominano la scena politica e occupano le istituzioni: è un programma **nel nome dell’uomo**. Per questo **una società disumana** ed il potere politico che la esprime vorrebbero eliminarlo; tanto più che oggi è un programma difeso e invocato da molti, estremamente attuale”* (e nel 2012 non aveva ancora visto né il rinnovato art. 81, né la proposta di riforma cost.le del governo Renzi!?!).

Nel caso specifico dell’art. 81, per quali aspetti esso ha un profilo molto discutibile?

a) è stato approvato con un iter che presenta caratteri di straordinarietà (approvato in sei mesi, senza discussione pubblica, dopo le quattro letture, con una manciata di voti contrari, che rese inutile il ricorso al referendum approvativo);

b) un evento relativamente contingente dal punto di vista storico-economico (le conseguenze della crisi ciclica del 2008) non può imporre una modifica della Costituzione;

c) mette in discussione soprattutto l'impianto dei diritti sociali su cui è incardinata la nostra Cost. in base all'art. 3 c.2, e quindi non solo mette in discussione, fino a negarla, l'effettività del godimento di tali diritti, ma crea uno squilibrio in tutta la Cost., di cui l'art 3 c. 2 è l'architrave.

Aggiungo una riflessione di carattere più generale: la modalità di approvazione dell'art. 81 è esemplare del populismo, che non distingue tra legittimità e legalità.

L'articolo è stato approvato poco meno (un pugno di voti) che all'unanimità. Legittimità è la condizione grazie alla quale chi detiene il potere e governa, o siede nelle assemblee rappresentative, lo fa in rapporto alla maggioranza – democraticamente - ottenuta alle elezioni, alla c.d. "investitura popolare"; ma l'esercizio di tale potere è subordinato alle norme costituzionali (storicamente, le costituzioni sono nate come limite all'esercizio arbitrario – "assoluto" – del potere). La Costituzione va letta con scrupolo: art. 1, "L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. **La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione**". E' proprio per questo motivo che è sempre necessario parlare di democrazia **costituzionale**, perché vi possono essere democrazie basate certamente sul voto popolare, comunque ottenuto, ma senza "costituzione", cioè senza garanzie dei diritti inalienabili di libertà ed eguaglianza: sono le democrazie populiste ed illiberali (per capirci, il fronte di Visegrad, oppure, fuori dell'Europa, Trump, Bolsonaro ...).

Inoltre, specificamente in rapporto alla pretesa inviolabilità e sacralità da decalogo dell'art.81, vorrei proporre una breve riflessione, a partire da una sentenza della Corte Cost.le (275 del 2016), formulata in rigorosa aderenza all'art. 34 ("La scuola è aperta a tutti", c. 1) ed all'art. 38 ("Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale", c. 3).

La fattispecie: la Regione Abruzzo finanziava per il 50% (l'altro 50% era a carico della provincia di Pescara) il trasporto dei disabili, per garantire loro il diritto allo studio. Con l'entrata in vigore dell'art. 81 (per gli enti locali l'art. 119), la Regione Abruzzo stabilisce che il finanziamento avviene solo entro i limiti della disponibilità finanziaria determinata dalle leggi di bilancio. La Provincia di Pescara si rivolge al TAR, che si rimette alla Corte Cost.le, la quale dichiara incostituzionale la legge della Regione. Posto che il diritto all'istruzione del disabile è "consacrato" dall'art. 38, spetta al legislatore l'attuazione di esso; né può essere invocata – per carenza di copertura finanziaria – la violazione dell'art. 81. "Una volta ... normativamente identificato, il nucleo invalicabile di garanzie minime per rendere effettivo il diritto allo studio ed all'educazione degli alunni disabili non può essere finanziariamente condizionato in termini assoluti e generali, è di tutta evidenza che la pretesa violazione dell'art. 81 è frutto di una visione non corretta del concetto di equilibrio di bilancio ... **E' la garanzia dei diritti incompressibili ad incidere sul bilancio, e non l'equilibrio di questo a condizionarne la doverosa erogazione**". La sentenza è inequivocabile: alcuni diritti contenuti nella prima parte della Cost., tra questi il diritto allo studio, sono "incompressibili"; di fronte a questi diritti è il vincolo dell'equilibrio di bilancio che deve essere adeguato, e non il contrario. In altre parole, sono i diritti della prima parte che prevalgono rispetto ai criteri economici della seconda parte.

Il significato paradigmatico, in senso giuridico ma anche storico-politico, della sentenza consiste nel fatto che in maniera apparentemente paradossale la Corte Cost.le mette in discussione un articolo della Cost., l'81: ma non si tratta di una contraddizione, bensì del fatto che i diritti inalienabili e fondamentali enunciati nella prima parte non possono essere ridimensionati o negati da altri articoli. Ma c'è un'altra riflessione: la sentenza dice che in rapporto all'art. 81 la

scelta della destinazione, della allocazione e dell'impiego delle risorse, poche o tante che siano, è una scelta politica, non tecnica.

Dunque, la contrazione dei finanziamenti non può essere l'unica chiave interpretativa del discostamento della scuola dai principi dettati dalla Cost., ma si tratta di prendere in considerazione anche la giustificazione ideologica della metamorfosi in senso economicistico del sistema dell'istruzione, che prevede in primo luogo l'omologazione della formazione degli studenti, ma anche degli insegnanti, in ragione delle esigenze del mercato ed in generale dell'economia capitalistica, della cultura d'impresa basata su competizione, utilitarismo, individualismo, sfruttamento, meritocrazia: un'enorme e capillare operazione di biopolitica, come direbbe Foucault, che ha il suo grimaldello, nell'erosione della scuola come luogo della formazione, nella valutazione delle prove INVALSI.

Certamente la scuola – per semplificare – è sempre stata e rimane un'istituzione totale, lo strumento principe di riproduzione dell'ordine sociale secondo le prospettive della classe dominante, e per conseguenza di un simmetrico disciplinamento sociale.

Leggiamo come, nel 1970, prima della mutazione antropologica degli anni Ottanta, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron descrivono tali funzioni sociali:

- 1. Ogni azione pedagogica è oggettivamente una violenza simbolica in quanto impone, attraverso un potere arbitrario, un arbitrario culturale.*
- 2. L'autorità pedagogica implica necessariamente come condizione sodale del suo esercitarsi l'autorità pedagogica e l'autonomia relativa alla distanza che ha il compito di esercitarla.*
- 3. L'autorità pedagogica implica il lavoro pedagogico come lavoro d'inculcamento che deve durare a lungo per produrre una formazione durevole, cioè un habitus prodotto dall'interiorizzazione dei principi di un arbitrio culturale capace di perpetuarsi dopo la cessazione della autorità pedagogica e di perpetuare quindi nella pratica i principi dell'arbitrio interiorizzato.*
- 4. Ogni sistema d'insegnamento istituzionalizzato deve le caratteristiche specifiche della sua struttura e del suo funzionamento al fatto che deve produrre e riprodurre, attraverso i mezzi propri dell'istituzione, le condizioni istituzionali la cui esistenza e persistenza sono necessarie tanto all'esercizio della sua funzione propria che alla riproduzione di un arbitrario culturale, la cui riproduzione contribuisce alla riproduzione dei rapporti tra i gruppi e le classi.*

La violenza simbolica è veicolata ed insieme dissimulata attraverso la scuola; accanto alla violenza simbolica vi è l'*habitus*, cioè il prodotto incorporato della struttura sociale delle differenze di classe, l'insieme dei comportamenti che determinano il rapporto con il sé e con il mondo sociale esteriore.

Allora: la scuola è il prodotto storicamente determinato di specifiche strutture sociali, che essa esprime e riproduce, sia nella propria organizzazione istituzionale, sia nella scelta dei contenuti da trasmettere, sia nei metodi della trasmissione stessa; ma tale trasmissione si estende anche alle contraddizioni proprie della società di cui essa riproduce le strutture (e le storture).

Bourdieu e Passeron stanno dicendo che le disuguaglianze all'interno della scuola sono la conseguenza di effetti esterni alla scuola stessa (i rapporti di classe che la scuola conferma e riproduce), ma anche effetto di fenomeni discriminatori interni alla scuola stessa. In altri termini: la disuguaglianza all'interno della scuola è certo determinata dalle differenze di appartenenza e di provenienza sociale di coloro che la frequentano, ma tale discriminazione è rinforzata dalle

pratiche scolastiche di insegnamento e valutazione. Dunque la scuola non solo non riesce a contrastare le diseguaglianze, ma nello stesso tempo le approfondisce e le crea.

Bene, ora siamo al problema concettualmente – pur nei limiti di questa relazione – più arduo: come riuscirò a conciliare le premesse fin qui presentate, con lo sviluppo logicamente coerente del titolo che ho assegnato alla mia relazione a questo corso di aggiornamento, cioè *Libertà ed eguaglianza nella scuola della democrazia costituzionale?*, cioè tra due ambiti discorsivi apparentemente incompatibili? Come posso argomentare il passaggio dai riferimenti ad una radicale critica della natura autoritaria e persino reazionaria, per essere semplice, della scuola (al giudizio di Bourdieu andrebbero affiancati, pur nelle differenze, almeno quello di Ivan Illich (1970) – *Descolarizzare la società* (oggi, a mio parere, surreali), le pagine di Herbert Marcuse (1967) *dell’Uomo a una dimensione* (“*Una confortevole, levigata, ragionevole, democratica non-libertà prevale nella civiltà industriale avanzata, segno di progresso tecnico. In realtà, che cosa potrebbe essere più razionale della soppressione della individualità nel corso della meccanizzazione di attività socialmente necessarie ma faticose ... I diritti e le libertà che furono fattori d’importanza vitale alle origini e nelle prime fasi della società industriale cedono il passo ad una fase più avanzata di questa: essi vanno perdendo il contenuto e il fondamento logico tradizionali. La libertà di pensiero, di parola e di coscienza erano idee essenzialmente critiche ... Una volta istituzionalizzati, questi diritti e libertà condivisero il fato della società di cui erano diventate parte integrante. **La realizzazione elimina le premesse**”), ad una qualche prospettiva, positiva e quindi rischiosamente ingenua, forse immaginifica, finanche irenica, sulla possibilità che i principi di libertà e di eguaglianza possano realizzarsi all’interno della scuola della Costituzione?*

Fin qui la posizione del problema; adesso l’argomentazione.

Come scrive Norberto Bobbio, dove la libertà e l’eguaglianza sono la regola, qui, in questo caso, vanno giustificate le limitazioni di libertà e di diversità rispetto all’eguaglianza. Ma le cose sono diverse in una caserma o nella scuola, dove la regola è la disciplina.

Nessuna teoria dell’educazione può sottrarsi a questo dilemma: nel caso dell’insegnante, in quanto responsabile della azione educativa, esiste la contraddizione di due scopi apparentemente incompatibili tra di loro, l’umanizzazione (“il pieno sviluppo della persona umana”, art. 3 c.2), che comporta l’autonomia del giovane ed insieme la socializzazione, essendo la scuola il principale sistema di mediazione sociale, che implica la limitazione di questa stessa autonomia a vantaggio dell’integrazione nel gruppo di appartenenza (ciò che chiamiamo per semplificare “socializzazione”). Socialità significa autocontrollo: la scuola promuove l’umanizzazione, cioè, se l’uomo è il risultato di un insieme di rapporti sociali, questa consapevolezza si crea istituzionalmente, anche e soprattutto con una forzatura rispetto alla “naturalità” individuale, o alla “naturalità” dell’ambiente di provenienza. Però credo sia anche vero che il concetto di “autonomia” equivalga alla libertà intesa come NON COSTRIZIONE (cioè “libertà da”), e possa essere inteso come la condizione grazie alla quale siamo insieme “soggetto” – di determinazione della nostra volontà – ed “oggetto” di obbedienza e di autorità; è la coscienza di noi stessi intesa anche come distanza ed insieme relazione tra noi come soggetti, e noi come oggetti, cioè la relazione dialettica e produttiva – sempre in riferimento alla persona - della libertà come stato e condizione dell’individuo, e l’eguaglianza, che invece è tale solo all’interno di un rapporto con gli altri, cioè di ciò che ci determina come esseri sociali.

I pedagogisti, e insieme (e forse meglio di loro) gli insegnanti, sanno bene che molti dei comportamenti utili allo sviluppo – cognitivo e fisico – dei bambini e dei giovani sono LIMITATIVI (il contrario – per dirla con Norberto Bobbio – della libertà intesa come NON IMPEDIMENTO, cioè “libertà di”).

La soluzione, pedagogicamente parlando, è di ottenere dai discenti la collaborazione attiva e consapevole alla stessa determinazione dei limiti, cioè l'autonomia nel significato che ho tentato di indicare poco fa: creare un rapporto “educativo”, il cui presupposto è che vi sia un educatore ed un educando, ed insieme la necessaria dissimetria, perché la scuola – in senso complessivo – non si crea spontaneamente. Una soluzione a questo apparente paradosso, cioè come tradurre l'azione dell'educazione, che contiene in sé un elemento di costrittività (lo dice la parola stessa, *educazione*, nel suo significato etimologico di “*trarre, estrarre da ...*”) in un'esperienza di emancipazione, può essere rinvenuta nelle parole che Gramsci scrisse a proposito del rapporto tra istruzione ed educazione.

Cito dal Quaderno 12, del 1932 (*Per la storia degli intellettuali. Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo*):

*“Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa distinzione è stato grave errore della pedagogia idealistica e se ne vedono già gli affetti nella scuola riorganizzata da questa pedagogia. Perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, un meccanico recipiente di nozioni astratte, ciò che è assurdo ... Il “certo” diventa “vero” nella coscienza del fanciullo. Ma la coscienza del fanciullo non è alcunché di “individuale” (e tanto meno di individuato), è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio ecc. La coscienza individuale della stragrande maggioranza dei fanciulli riflette rapporti civili e culturali diversi ed antagonistici con quelli che sono rappresentati dai programmi scolastici: il “certo” di una cultura progredita, diventa “vero” nei quadri di una cultura fossilizzata ed anacronistica, non c'è unità tra scuola e vita, e perciò non c'è unità tra istruzione ed educazione. Perciò si può dire che **nella scuola il nesso istruzione-educazione può essere solo rappresentato dal lavoro vivente del maestro, in quanto il maestro è consapevole dei contrasti tra il tipo di società e di cultura che egli rappresenta e il tipo di società e di cultura rappresentato dagli allievi ed è consapevole del suo compito che consiste nell'accelerare e nel disciplinare la formazione del fanciullo conforme al tipo superiore in lotta con l'inferiore**”.*

Una prima osservazione: Gramsci nega che l'istruzione non sia anche educazione, perché altrimenti il discente sarebbe solo “un meccanico recipiente di nozioni astratte”. Il fondatore del Partito Comunista d'Italia scrive, nel carcere fascista, nel 1932; Edgar Morin pubblica *La testa ben fatta*, con il contributo del Ministero della cultura francese, nel 1999. Con le parole di Morin: la “testa ben piena” di Montaigne è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucchiato (qualcuno ha parlato di “concezione bancaria” del sapere), e non dispone di un principio di organizzazione e di selezione che gli dia senso. Una “testa ben fatta” significa che invece di accumulare sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di:

- un'attitudine generale a porre e trattare i problemi;
- principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e dare loro un senso.

Coincidenza casuale, o convergenza in tempi diversi su una concezione umanistica dell'educazione?

Oggi, pur rimanendo tale il contrasto di cui parla Gramsci (che, ricordo, scrive nel 1932), esso non è più tra una società familiare tradizionale, contadina ed arcaica, con i suoi specifici pre-

giudizi, le mitologie e le credenze di un universo rurale ben lontano dalla modernità capitalistico-industriale (“il tipo culturale superiore in lotta con l’inferiore”), ma con altri elementi subculturali precedenti la scuola, opposti ad essa: i modelli consumistici, pubblicitari, televisivi, compendati poi ed insieme potenziati nei social media, che sottopongono ogni esperienza alla “dittatura del presente” (G. Zagrebelsky), all’imperativo ed al potere della velocità (“dromologia”, la chiama Paul Virilio). “Educare”, in questo senso, significa perseguire (forse “imporre”??) una prospettiva di tipo civile, finalistica, all’interno della quale la scuola svolge il compito di tener saldi i presupposti che salvaguardano il legame e la coesione sociale, che coincidono con il patrimonio del costituzionalismo: dignità e centralità della persona, principi di libertà ed eguaglianza, diritti indisponibili.

Ancora: chi è, e che cosa deve fare, come deve agire, di quali responsabilità intellettuali e morali si fa carico il “maestro” di cui parla Gramsci?

Il D.L.vo 297/1994 (il Testo Unico della legislazione scolastica) dice che l’esercizio della libertà di insegnamento è diretto a promuovere la piena formazione della personalità degli alunni, la funzione docente è esplicazione essenziale della attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica delle loro personalità. Tutto ciò in coerenza con i dettami della Costituzione.

L’insegnamento è espressione personale eminente di libertà, direttamente implicato con le conseguenze sociali di un insegnamento libero. E, se è vero, come è vero, che l’istruzione è il risultato dell’insegnamento, il presupposto necessario della libertà dell’istruzione è la libertà dell’insegnamento.

Questo modo di intendere l’educazione (e quindi l’istruzione e l’insegnamento che ne sono il presupposto) ne delinea l’azione in rapporto al paradigma della cittadinanza, intesa come pieno sviluppo della persona umana, cui vengono garantiti i diritti inviolabili sia come singolo, sia nelle formazioni sociali entro cui la personalità stessa si svolge, e l’effettiva partecipazione all’organizzazione politica, economica e sociale del paese.

Il “pieno sviluppo della personalità umana” è esercizio della libertà, e su questo principio si fonda la costruzione libera della cittadinanza come promozione di una partecipazione consapevole volta all’esercizio pieno della sovranità e, finalisticamente, in prospettiva della democraticità della comunità politica e della forma dello Stato. E’ qui che l’istruzione assume una rilevanza centrale nell’ambito del paradigma della cittadinanza, perché la titolarità della cittadinanza deve essere accompagnata, anzi si regge sulla accessibilità degli strumenti utili alla comprensione del reale. Roussovianamente parlando, le istituzioni democratiche sono tali in rapporto ad un “popolo”, ma questo “popolo” non esiste a priori prima delle istituzioni di cui è soggetto e artefice, è un prodotto dello stesso contratto sociale. In altre parole, il “popolo” – per non essere un aggregato informe - deve essere istituito in quanto tale, deve essere “formato” in rapporto all’interesse generale.

Scriveva nel lontano 1946 (un passato ormai remoto, in senso civile e morale), nel fervore dei lavori della Assemblea Costituente, Piero Calamandrei, che a lungo si è occupato del rapporto tra Costituzione e istruzione:

*“I meccanismi della costituzione democratica sono costruiti infatti per essere adottati non dal gregge dei sudditi inerti, ma dal popolo dei cittadini responsabili: e trasformare i sudditi in cittadini è miracolo che solo la scuola può compiere”, ed esattamente per questo Calamandrei intendeva la scuola come “organo istituzionale della democrazia”.*

Dunque lo sviluppo della cultura, dei sistemi dell'istruzione e dell'educazione, e la connessa libertà di insegnamento sono funzionali allo stesso sviluppo democratico della società, poiché "la conoscenza viene potentemente confermata come fondamento del processo democratico di decisione e come preconditione per la partecipazione ed il controllo" (S. Rodotà).

Da qui l'ineludibilità del rapporto tra istruzione e cittadinanza, la drammatica centralità del problema dell'istruzione nelle democrazie contemporanee (che qualcuno chiama già "postdemocrazie"), perché oggi, nella stagione della crisi dello stato costituzionale democratico, la scuola ha perduto il suo significato finalistico, per assumere una dimensione economicistica all'interno della quale il diritto all'istruzione ha come obiettivo esclusivo il condizionamento della persona ad entrare nel mercato come *homo oeconomicus* e "capitale umano", o come *homo consumens* (lo ha detto molto bene in un testo del 2017, Massimo Baldacci, docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Urbino): il neoliberismo ha elaborato "un potente dispositivo formativo diretto a forgiare un nuovo tipo di uomo, che ha interiorizzato lo spirito concorrenziale, ed è quindi adatto alla vita competitiva del moderno regime sociale-economico. Il regime neoliberista incorpora perciò un preciso progetto pedagogico"; il sistema scolastico diventerà "la fabbrica di capitale umano necessario per la produttività del sistema socioeconomico, e come una agenzia di specializzazione allo spirito competitivo. In altre parole, il suo compito è quello di formare produttori competenti [nell'esecuzione di operazioni applicative e ripetitive] e competitivi trascurando la formazione dei giovani come futuri cittadini").

Nel testo di Gramsci cui ho fatto riferimento, nelle parole del comunista sardo è centrale la figura del maestro, il cui compito consiste nell'"accelerare e disciplinare la formazione del fanciullo". Il maestro, colui che "in-segna" ed insieme porta la responsabilità intellettuale e morale dell'educare, porta con sé il carattere della eterodossia, un carattere "aristocratico" in tempi di omologazione, di pensiero unico, come è aristocratica la partecipazione attiva rispetto al disinteresse, l'emancipazione rispetto al conformismo, l'inattuale rispetto alla tendenza, l'altrimenti rispetto all'ovvio. In una democrazia populistica, in una democrazia dei grandi numeri non c'è bisogno di maestri, ma di ideologi, di demagoghi, di comunicatori, di propagandisti, di pubblicitari.

Ammesso che la tragica compressione degli strumenti concettuali, linguistici ed espressivi renda ancora possibile il "magistero", in tempi in cui la possibilità della comunicazione è decisa dall'eccellere in idiozia, l'elitismo degli insegnanti/educatori potrebbe essere una risposta coerente alla bassa qualità delle istituzioni della democrazia attuale, e degli uomini e donne che ne hanno preso possesso. La società non ha bisogno di intellettuali, ma di ignoranti demagoghi che giudicano pretendendo di non essere giudicati (il contrario del maestro di cui sto parlando), che vanno incontro e solleticano le più volgari pulsioni del senso comune: ma il maestro ha gli strumenti per vedere (e trasmettere) che "guasto è il mondo" (Tony Judt, 2011).

Se l'istruzione è il risultato dell'insegnamento, l'istruzione libera impone come condizione necessaria che l'insegnamento sia libero, eterodosso, antagonista (a partire da un certo momento i dirigenti hanno chiamato questo atteggiamento "contrastivo" ...).

L'insegnamento culturalmente aristocratico del maestro, contrapposto al populismo pedagogico, DEVE interferire con le istituzioni del settore educativo che trasmettono gli atteggiamenti, la *forma mentis* richiesti dal mondo del lavoro burocratico- industriale e globalizzato. L'istruzione/educazione – se vuole essere tale – deve interferire sulla trasmissione di codici, messaggi, linguaggi, saperi instabili ed informi che proliferano nella società attuale.



Io credo che Gramsci, parlando del ruolo del maestro nel passaggio “al tipo superiore in lotta con l’inferiore”, pensasse a qualcosa del genere.

Educare oggi, interpretando in senso pieno la libertà di insegnamento come “critica dell’economia politica dell’istruzione”, significa proporre il contrario dell’adattamento, una soggettività disobbediente, significa sottrarre la scuola alla dittatura del presente, ai modelli della comunicazione di massa, al consumismo tecnologico, agli investimenti mitici, all’addomesticamento, nel peggiore dei suoi significati.

La scuola è, pur in maniera residuale, l’unico soggetto che pedagogicamente può promuovere assieme alle conoscenze il valore dell’eguaglianza.

Marco Revelli, scrivendo l’introduzione ad libro dedicato alle riflessioni gramsciane sulla scuola, ha affermato che la scuola “è l’istituzione più vicina al compito essenziale di formare esseri all’altezza della propria umanità”, e questo rispecchia simmetricamente le parole della professoressa Carlassare, che ho letto prima.

Concludendo, ed interpretando secondo la logica interna del mio intervento il tema del nostro incontro di oggi, penso che il ben-essere dello stare a scuola coincida con la convinzione che la scuola sia il luogo, fisico e simbolico, di una pedagogia costituzionale della cittadinanza.