

M. Banfi, A. Carletti\*

## L'Educazione civica tra identità nazionale e cittadinanza globale

Non si può non rimanere colpiti dal ritorno dell'Educazione civica<sup>1</sup>, quando la denominazione di Educazione alla cittadinanza è diffusa sin dagli anni '90 a livello internazionale<sup>2</sup>. L'impressione che qualcosa stoni e che, in qualche modo, si sia voluto evocare un ritorno ai bei tempi andati, con la falsa illusione che tutto fosse più semplice, è confortata da fonti autorevoli. Scrive Audiger: "l'Educazione civica" fa riferimento a una concezione del passato, che enfatizzava i sentimenti di appartenenza e dava priorità alla conoscenza delle istituzioni politiche (locali, regionali o nazionali) ed al rispetto delle regole. "Educazione alla cittadinanza", più recente e pensata per affrontare le molteplici sfide del mondo attuale, implica invece una concezione che dà la priorità alla persona e ai suoi diritti e mette in secondo piano l'affermazione delle identità collettive parziali, in senso geografico e culturale, portate dai singoli Stati"<sup>3</sup>.

Anche secondo l'IEA<sup>4</sup> l'Educazione civica si riferisce solitamente al processo con cui si trasmettono conoscenze sulla struttura costituzionale e le istituzioni politiche di un Paese, l'educazione alla cittadinanza abbraccia invece competenze più ampie, come la responsabilità sociale, le capacità necessarie per garantire rapporti interpersonali efficaci e uno sviluppo personale compiuto, comprendendo anche il concetto più ristretto di Educazione civica, che

\* Docenti di lettere nella scuola secondaria di primo grado e socie OPPI.

<sup>1</sup> Legge n. 92, 20 agosto 2019 (G.U. del 5 settembre 2019).

<sup>2</sup> L'UNESCO e il Consiglio d'Europa utilizzano nei diversi documenti l'espressione "educazione alla cittadinanza". Si vedano ad esempio: *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa*, Rapporti Eurydice 2017 e 2018. In <[https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf)>, <[https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Eurydice\\_41\\_educazione\\_cittadinanza.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Eurydice_41_educazione_cittadinanza.pdf)> (ultimo accesso, gennaio 2021).

<sup>3</sup> AUDIGIER F., *Concept de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000, pp. 9-10. Consultabile <<https://rm.coe.int/0900001680928a19>> (ultimo accesso, gennaio 2021).

<sup>4</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Ha promosso la seconda edizione dell'*Indagine ICCS – International Civic and Citizenship Education Study*, che si è svolta nel 2016. Dai risultati emerge tra l'altro, che il livello medio di conoscenza civica degli studenti italiani è superiore alla media internazionale. In <<https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2016/results>> (ultimo accesso, gennaio 2021).

resta limitato alla conoscenza e comprensione delle istituzioni formali e dei processi della vita civica.

Se obiettivo della scuola e, nello specifico, dell'Educazione civica è quello di formare cittadini consapevoli, competenti, critici e capaci di cogliere nessi e relazioni, dobbiamo esserne capaci anche noi insegnanti. In questo articolo ci proponiamo, quindi, di ragionare sui motivi che hanno generato questa scelta e sui rischi che la stessa potrebbe comportare per proporre un'analisi dal punto di vista della complessità.

## Contenuti e competenze

Il testo di legge propone nell'Art. 3 un lungo elenco di contenuti<sup>5</sup> che vanno dal locale al globale, dalle tematiche ambientali ai principi del diritto, senza indicare nessi e rapporti che li collegano o una prospettiva pedagogica in cui inserirli e dotarli di senso. Il fulcro della legge resta, quindi, il tema della Costituzione, l'unico, insieme a quello sulla cittadinanza digitale, che viene presentato in un articolo espressamente dedicato.

Si accenna alle successive linee guida che avrebbero dovuto indicare “specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con le Indicazioni nazionali, con il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari e con le Indicazioni nazionali per i licei e le linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti”<sup>6</sup>. Tuttavia, le linee guida<sup>7</sup> pubblicate a giugno 2020 forniscono solo alcune indicazioni per l'integrazione delle competenze già individuate dalla precedente normativa e si tratta nuovamente di un elenco di contenuti introdotti dai verbi “comprende”, “riconosce”, “distingue”, più adatti a delineare saperi ed abilità<sup>8</sup> che competenze.

<sup>5</sup> I contenuti presentati nel Comma 1: “a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale; b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015; c) educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5; d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro; e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; h) formazione di base in materia di protezione civile”. Comma 2. “Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica sono altresì promosse l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura. Con la legge di Bilancio 2020, viene aggiunta l'educazione finanziaria”.

<sup>6</sup> Art.3, Comma 1.

<sup>7</sup> D.M. n. 35 del 22 giugno 2020, Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado. Gli Allegati B e C individuano alcuni elementi di integrazione al Profilo delle competenze del primo ciclo, di cui alle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.M. 254/2012) e al Profilo educativo culturale e professionale dello studente al termine del secondo ciclo di istruzione (allegato al D.LGS. 226/2005).

<sup>8</sup> Nel medesimo documento viene dichiarato che non si definiscono nuovi traguardi di competenze e obiettivi specifici di apprendimento, che, fino all'anno scolastico 2022-23, sono affidati alla redazione delle scuole nell'ottica della valorizzazione della loro autonomia.

Il parere del CSPI<sup>9</sup> sottolinea come siano messi sullo stesso piano “comportamenti, capacità, conoscenze, comprensione”, rendendo non chiara la differenza tra gli stessi termini, né facilitando la comprensione di quali risultati si vogliano ottenere, in termini di conoscenze, competenze e capacità da parte degli studenti.

Come ormai ha ben compreso chi, a vario titolo, si occupa di scuola, le competenze – e tanto meno gli atteggiamenti – non possono essere trasmessi o imposti, se è vero che a scuola si impara soprattutto attraverso la pratica quotidiana sociale e relazionale, all'interno di ambienti di apprendimento che promuovano la partecipazione e la costruzione di conoscenze.

L'enfasi sui contenuti viene ribadita nell'articolo 4 che entra nel merito di cosa si intenda per Costituzione e cittadinanza: il fondamento dell'insegnamento dell'Educazione civica è la conoscenza della Costituzione italiana. Come recita il testo, gli alunni devono essere introdotti alla conoscenza dei contenuti della Carta costituzionale a partire dalla scuola dell'infanzia e del primo ciclo per sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà.

Dell'insieme degli articoli della Costituzione vengono sottolineati in modo esplicito solo tre aspetti, che sembrano essere quindi considerati di particolare rilievo: gli statuti delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale, i diritti e gli istituti di partecipazione a livello statale, regionale e locale<sup>10</sup> e gli articoli 1 e 4 per sostenere l'avvicinamento responsabile e consapevole degli studenti al mondo del lavoro<sup>11</sup>.

Un'indicazione di ben scarso respiro rispetto sia ai contenuti della stessa Costituzione, sia al quadro complessivo tracciato dalle Indicazioni Nazionali che disegnavano in modo molto più convincente ed organico la complessità dell'Educazione alla cittadinanza, con le otto competenze chiave europee ivi riprese, dove ciascuna concorre all'esercizio della cittadinanza attiva.

Deve essere chiaro: non sosteniamo che la scuola non debba occuparsi di contenuti, tutt'altro. La loro scelta dovrebbe però essere condotta a partire da solidi criteri di analisi disciplinare e l'Educazione civica non è una disciplina<sup>12</sup>. Non è questa la sede in cui dilungarsi sull'analisi disciplinare<sup>13</sup> e su quali

<sup>9</sup> Si veda l'Allegato A annesso all'invio del Decreto sulla sperimentazione <<https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/09/Parere-su-Educazione-civica-11-09-2019.pdf>> (ultimo accesso, gennaio 2021).

<sup>10</sup> Art. 4, comma 2.

<sup>11</sup> Art. 4, comma 4.

<sup>12</sup> “Non esiste una specifica epistemologia della disciplina “Educazione civica”, che, nella tradizione degli ultimi sessant'anni (a partire dal d.P.R. 285/1958 e successivamente dalla Legge n. 53/2003 e Legge n. 169/2008), è stata agita come insegnamento trasversale e non come “autonoma disciplina” e non esistono sperimentazioni di scuole che abbiano promosso l'Educazione civica come materia a sé stante. I temi di cittadinanza sono stati, invece, finora, com'è noto, normati in Italia con dispositivi generalisti e con riferimento a contenuti trasversali ad alcune discipline (italiano, storia, geografia, diritto, economia)”, in CSPI, Allegato A annesso all'invio del Decreto sulla sperimentazione.

<sup>13</sup> Si veda CARLETTI A., *L'analisi disciplinare per la progettazione didattica*, in CARLETTI A. E VARANI A., (a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni di didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Trento, 2007, pp. 62-81.

discipline vengono coinvolte nel sapere storico necessario per affrontare lo studio della Costituzione, in estrema sintesi possiamo però dire che si dovrebbe almeno rispettare il farsi storico degli oggetti di analisi; quindi i contenuti costituzionali, senza dubbio da affrontare, andrebbero proposti quando gli alunni hanno costruito un sapere storico di base e hanno compreso il lungo itinerario che ha portato agli stati nazionali, affrontando il processo anche in modo sincronico rispetto alle altre nazioni per comprendere che condividiamo in larga parte gli stessi principi costituzionali, così come si dovrebbe fare per la storia della bandiera e dell'inno<sup>14</sup>, eventi legati a precisi contesti e necessità politiche. Diversamente, è solo possibile imparare nozioni isolate e acritiche, non certo quelle conoscenze utili a costruire competenze.

### I grandi assenti

Come è stato sottolineato dal CSPI, nel testo manca il dovuto risalto a temi di grande attualità: la solidarietà sociale, il rispetto delle differenze, l'intercultura, la parità di genere, le minoranze linguistiche e non solo. Viene solamente citata l'Agenda 2030 i cui 17 obiettivi avrebbero potuto costituire una cornice significativa proprio per prendere in considerazione povertà, ineguaglianza e diritti umani. Non si trovano parole come l'etica, la giustizia, il mondo considerato come comunità interculturale, non figura mai la parola democrazia.

Se guardiamo agli studi internazionali è proprio l'educazione alla Cittadinanza democratica (ECD), insieme all'Educazione ai diritti umani (EDU) che, oltre ad educare all'esercizio ed alla difesa dei propri diritti e delle proprie responsabilità nella società, mira alla capacità di apprezzare la diversità e di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società e delle libertà democratiche in ogni aspetto della vita<sup>15</sup>.

Non viene nemmeno accennata la competenza linguistica, condizione indispensabile per la crescita della persona, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per l'esercizio pieno della cittadinanza. Una cittadinanza attiva può essere infatti esercitata, e quindi messa in pratica, solo a condizione che si possieda un adeguato livello di controllo e di uso della lingua per informarsi, intervenire in un dibattito pubblico, argomentare, esprimere opinioni, ascoltare opinioni divergenti e risolvere conflitti<sup>16</sup>, avere cioè quell'atteggiamento proattivo richiesto proprio dall'educazione alla cittadinanza.

<sup>14</sup> Peraltro l'*Inno di Mameli* è ufficialmente "inno nazionale d'Italia" solo da tre anni (legge 4 dicembre 2017, n. 181).

<sup>15</sup> LOIERO S., *Educazione civica, cittadinanza e lingua a scuola: uno sguardo dentro la legge*, 11 settembre 2020, in: *Treccani, Istituto della Enciclopedia Italiana* <[https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/educazione\\_civica.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/educazione_civica.html)> (ultimo accesso, gennaio 2021).

<sup>16</sup> In proposito si veda GISCEL, *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*. In particolare la Tesi VIII in cui si analizza il diritto alla parola (articolo 21 della Costituzione), che è «parte integrante dei diritti di cittadinanza. L'educazione linguistica democratica persegue infatti il miglioramento delle complessive capacità sociosemiotiche e linguistico-culturali di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, nativi o immigrati di qualsiasi nazione, lingua, razza, religione; tutti, non uno di meno» <<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>> (ultimo accesso, gennaio 2021).

Per quanto riguarda i contenuti citati all'interno del testo di legge, a nostro avviso due sono le contraddizioni più evidenti: la prima è il contrasto tra elementi (statuti e istituti di partecipazione, l'inno, la bandiera) che rimandano all'idea di patriottismo, ed altri che, invece, accennano al contesto europeo e mondiale (sviluppo eco sostenibile, agenda 2030) senza che si riesca però ad evidenziare un raccordo o una complementarità tra i due piani. La seconda è lo stridere tra l'attenzione capillare verso le peculiarità regionali (identità, produzioni ed eccellenze territoriali ed agroalimentari, regioni ad autonomia ordinaria e speciale) e i temi Costituzionali. Si tratta più di una giustapposizione che di una sintesi, che sembra esprimere la sovrapposizione di ruoli che la riforma del Titolo V ha innescato generando problemi in ordine alla ripartizione delle competenze tra Stato e Regioni – diventate ancora più evidenti in questo periodo di emergenza pandemica.

Tutto questo appare di difficile coniugazione con una visione complessa e mondiale, per quale la scuola oggi dovrebbe raccogliere la sfida a concepire l'unità nella diversità umana e la diversità nell'unità umana<sup>17</sup>.

Riteniamo che per comprendere il senso delle contraddizioni di questa legge sia necessario ampliare il discorso, sia esaminando il significato del termine identità, sia storicizzandone la nascita.

## Il concetto di identità

Identità è una di quelle parole che utilizziamo tutti i giorni con disinvoltura ma che, ad una indagine più profonda, nasconde metafore di significato complesse e di certo non neutrali. Come ci ricorda Lancelotti,

“identità è una parola ingannevole, mistificante, poiché promette o lascia intendere qualcosa che non c'è e che non può esserci, racconta un mito, un grande mito del nostro tempo. [...] L'identità è un concetto sostanzialistico, cioè metafisico in senso classico, perché rimanda ad una sostanza, ad un nucleo originario, stabile e permanente. [...] Dal punto di vista filosofico il concetto trova il suo fondamento logico nel principio di identità e non contraddizione, che ritaglia, delimita l'identità e la separa dall'alterità, la quale è definita solo relativamente, negativamente”<sup>18</sup>.

L'identità, quindi, non è mai qualcosa di dato o naturale, tantomeno qualcosa di stabile e concluso, bensì un sistema dialettico in cui l'organismo elabora costantemente dati, dalle emozioni ai costrutti simbolici culturali. Come ben sintetizza Proietti a partire dall'opera di Varela e Von Foerster, l'individuo è in continuo movimento, in modo tale che

“i cambiamenti che avvengono nel sistema a seguito delle perturbazioni dell'ambiente non distruggano la sua organizzazione, che viene, anzi, continuamente rinnovata ed arricchita da queste interazioni. Ed è proprio questa organizzazione a rappresentare

<sup>17</sup> CERUTI M. e BELLUSCI F., *Abitare la complessità*, op. cit., p. 145.

<sup>18</sup> LANCELOTTI A., *L'identità: un concetto avvelenato* <carmillaonline.com>, 28 gennaio 2018 (ultimo accesso, gennaio 2021).

l'elemento di coerenza interna del sistema. La nostra identità non è una sostanza con attributi dati – noi non siamo qualcosa a prescindere dall'ambiente – bensì quella parte di invarianza organizzativa che permane nonostante i cambiamenti dovuti alle interazioni che si verificano all'interfaccia con l'ambiente"<sup>19</sup>.

Ciò che dà identità al soggetto all'interno di questo continuo scambio con il mondo esterno è la narrazione. La costruzione del racconto di noi stessi dura tutta la vita e viene a coincidere con l'idea della nostra identità:

“Secondo Ricoeur, quindi, l'identità personale non coincide con un oggetto, un quid, bensì consiste in un'attività di costituzione di sé che si sviluppa lungo tutto l'arco del ciclo di vita, continuamente sottoposta a pressioni e rimodellamenti nella dialettica interna [...] Il soggetto non sarebbe quindi il punto di partenza, essendo totalmente codeterminato con il mondo, quanto il punto di arrivo di un processo”<sup>20</sup>.

Se l'identità è frutto di una costruzione narrativa che il soggetto negozia con il mondo, allora il mondo ha una responsabilità di codeterminazione e costruzione dell'identità degli individui. Termini quali italiano, donna, professionista, per citare solo alcune delle definizioni identitarie più comuni, palesano la loro natura dialettica quando si tenta di ridurli ad una unità ontologica. Questa si rivela valevole solo nel mondo delle idee pure poiché l'atto dell'incarnazione di questi concetti richiede sempre scelte di valore e compromessi che ne scardinano l'unità e la presupposta coerenza interna.

La presunta naturalità del concetto identitario dipende anche dal fatto che il genere umano è immerso nel logos; “il genere umano produce cultura e, allo stesso tempo, ne viene influenzato, [...] Il modo in cui si soddisfa un certo bisogno non costituisce più una risposta immediata e istintiva, ma diventa qualcosa di acquisito, maneggiato e differenzia un gruppo culturale da un altro”<sup>21</sup>. Scelte che in origine erano sentite come frutto di un processo decisionale si sono ipostatizzate e sono diventate parte di uno sfondo culturale irriflesso che definiamo identità. Anche per il concetto di identità nazionale è valido questo processo di naturalizzazione, sarà quindi, a nostro avviso, pertinente chiedersi dove nasce e perché l'idea di naturalità del concetto moderno di identità nazionale.

## Storicizzazione del concetto di identità nazionale

Se avessimo domandato a un contadino del medioevo quale fosse la sua identità, probabilmente ci avrebbe fissato incredulo o sbalordito: alla gente

<sup>19</sup> PROIETTI R., *L'identità personale fra costruttivismo ed ermeneutica*, in *Costruttivismi*, Vol. 1, NN. 1 & 2, 2014, p. 190, in <<https://www.aippc.it/wp-content/uploads/2019/04/2014.02.186.195.pdf>>, (ultimo accesso, gennaio 2021). FOERSTER H. VON, *Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive*, in BOCCHI G. e CERUTI M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985. MATURANA H.R., e VARELA F.J., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 1985.

<sup>20</sup> PROIETTI R., *L'identità personale fra costruttivismo ed ermeneutica*, op. cit., p. 193.

<sup>21</sup> Ivi, p. 190.

non viene in mente di avere un'identità fintanto che il suo destino rimane un destino di appartenenza, una condizione senza alternative<sup>22</sup>. Tuttavia, se avessimo indebitamente insistito nel domandare al nostro contadino di quale parte del mondo fosse originario, avremmo certamente ottenuto una risposta di prossimità: un piccolo paese, il quartiere di una città. Fino all'età moderna, infatti, la gran parte delle persone nasceva e moriva in uno spazio di pochi chilometri quadri.

Come ci ricorda Bauman, ancora fino agli anni Quaranta del Novecento la Polonia era un insieme multietnico e multilinguistico:

“l'obiettivo di riplasmare questo amalgama con conversioni e assimilazioni forzate allo scopo di ottenere una nazione omogenea o quasi, sulla falsariga, diciamo, dello stato francese, era forse perseguito con forza da una parte dell'élite politica, ma era ben lontano dall'essere universalmente accettato e dall'essere ricercato in maniera coerente”<sup>23</sup>. (...) I cittadini dello Stato polacco, quando sollecitati dalle autorità, non riuscivano ad afferrare il significato della parola “nazionalità” e si ostinavano a dare le sole risposte che per loro avessero senso: “siamo locali”, “siamo di qui”, “questa è la nostra terra”<sup>24</sup>.

Se ancora nella Polonia degli anni Quaranta il concetto di identità nazionale era labile, chiediamoci: quando è iniziata la sua costruzione e perché? Perché fatta l'Italia rimanevano da fare gli italiani?

Per rispondere, almeno in parte, riteniamo interessante utilizzare l'approccio della storiografia marxista e della *École des Annales*. Il primo perché ci sembra essenziale considerare il divenire storico alla luce dei rapporti economico-produttivi, il secondo perché riteniamo fondamentale usare approcci più avanzati ed ormai consolidati a livello storiografico, rispetto a certo descrittivismo positivista.

Proprio Braudel fa alcune considerazioni sul passaggio dal mondo feudale a quello delle monarchie nazionali: “lo stato moderno nacque dalle nuove e imperiose necessità della guerra: l'artiglieria, le flotte da combattimento, gli effettivi in aumento ne avevano resa la condotta sempre più onerosa. La guerra, madre di tutte le cose, *bellum omnium mater*, diede vita anche alla modernità”<sup>25</sup>.

Le necessità sempre maggiori di approvvigionamento e di recupero delle risorse economiche per poter continuare a pesare sul piano strategico internazionale furono di certo uno dei motori che fecero pendere la bilancia a vantaggio di Stati Nazionali geograficamente consistenti, burocraticamente

<sup>22</sup> BAUMAN Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Bari, 2003, p. 6.

<sup>23</sup> “Per la maggior parte della storia delle società umane, le relazioni sociali sono rimaste saldamente rinchiusse nell'ambito della prossimità. (...) Ci sono volute la lenta disintegrazione e l'affievolirsi della tenuta delle comunità locali, sommati alla rivoluzione dei trasporti, per spianare il terreno alla nascita dell'identità: come problema e, principalmente, come compito”. BAUMAN Z., *Intervista sull'identità*, op. cit., p. 16.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> BRAUDEL F., *Il mondo attuale*, Piccola biblioteca Einaudi, Torino, 1966, p. 103.

e fiscalmente centralizzati. Tuttavia, lo stato moderno, nella sua forma assolutistica, si impone anche perché è la “forma politica più adeguata alla tutela degli interessi delle ricche ed emergenti classi borghesi”<sup>26</sup>. I poteri delle corporazioni medievali con le loro pretese protezionistiche su merci e transazioni - ricordiamo che queste associazioni decidevano in maniera quasi monopolistica moltissimi aspetti del commercio e della vita economica cittadina, dai prezzi dei prodotti agli standard qualitativi delle merci - entrano in conflitto con il desiderio di alcuni mercanti di estendere geograficamente e quantitativamente i loro mercati. In un mondo di contatti via via sempre più estesi le gilde medievali appaiono sempre di più come un ostacolo anche agli occhi dello stato: per un governante è molto più semplice e redditizio tassare un mercante che una gilda, la quale possiede diritti d'esenzione accumulati nel tempo e notevole forza contrattuale. Viceversa, il borghese ha tutto l'interesse nel cercare la protezione dello stato nazionale, nel collaborare al suo potenziamento strutturale ed economico poiché ciò gli garantisce maggior sicurezza nei commerci, guerre commerciali, politiche doganali vantaggiose all'interno di un mercato nazionale unificato. Un sodalizio, insomma, che giova a entrambe le parti. Una volta che questa alleanza tra borghesia e stato centralizzato monarchico ha condotto alla unificazione, resta il problema di creare un senso di appartenenza e d'identità che superi gli stretti angoli del localismo. Come far assimilare un'identità nazionale in popolazioni che non condividono né lingua né cultura né passato? Inventando un mito, in primo luogo<sup>27</sup>. Negli stati del XVIII si compie così la trasformazione in Stati-nazione moderni, legati ad una comunità di destino definita culturalmente e linguisticamente grazie ad un paziente lavoro di costruzione mitologica: il riferimento alla “madrepatria” che dona sostanza materna/paterna a cittadini infantilizzati e fraternizzati<sup>28</sup>.

Da allora lo stato tende ad utilizzare la scuola<sup>29</sup>, ma anche i mezzi di comunicazione di massa e le espressioni culturali per riscrivere una narrazione collettiva in termini di destino, appartenenza, omogeneità e delimitare coloro che sono dentro da coloro che rimangono esclusi.

### **Tornando alla legge: l'appartenenza nazionale**

Tornando al nostro punto di partenza possiamo cominciare a trarre qualche considerazione più approfondita sull'Educazione civica.

<sup>26</sup> AA.VV., *Il Millennio della Borghesia, Quaderni di documentazione storica*, n. 5, 2004, Edizioni Centro Filippo Buonarroti, Crescenzo, p. 16.

<sup>27</sup> “(...) società e culture ricorrono al camuffamento della scelta fondativa (...) sostituita da una pretesa necessità di tipo storico o naturale, operazione questa del camuffamento che poi si traduce in reificazione (...) dei prodotti della scelta che risultano essere oggetti a sé stanti, dotati di realtà ed esistenza proprie ed indipendenti dall'atto decisionale da cui conseguono. In LANCELOTTI A., *L'identità: un concetto avvelenato*, op. cit. p. 7.

<sup>28</sup> MORIN E., *Dove va il mondo?*, Armando Editore, Roma, 2012, pp. 44,45.

<sup>29</sup> Per un approfondimento rimandiamo a MORANDINI M.C., *Scuola e Nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello stato unitario*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

<sup>30</sup> LANCELOTTI A., *L'identità: un concetto avvelenato*, op. cit., pp. 6-7.



I richiami al concetto di identità nazionale in senso patriottico si rivelano come un tentativo di rinforzare un sentimento di appartenenza territoriale che, evidentemente, il discorso politico sente come deficitario e fragile. Questo tentativo, e la conseguente espulsione dalla legge di termini quali intercultura e inclusione dell'altro, sembrano volontariamente escludere dal discorso identitario il rapporto con l'alterità. Tuttavia, proprio come non posso comprendere cosa sia il bianco se non ho esperienza del nero, l'altro è da intendersi come qualcosa di indispensabile per il processo di definizione di un soggetto. Si potrebbe dire che l'alterità è complementare e consustanziale all'identità.

Questo disegno di legge, invece, sembra tendere verso l'estremo dell'identità, rincorrendo il sogno impossibile ed irrazionale di afferrare un principio di per sé inafferrabile. Sogno che si scontra anche con il dato di realtà: nelle scuole, situazioni di intercultura e inclusione sono necessariamente e costantemente presenti, anche grazie all'appoggio di numerosi progetti e stanziamento di fondi da parte dello stesso Stato.

Ancora più radicalmente: alla base della crescita individuale c'è l'incontro con il diverso, così come dagli albori della storia del genere umano incontri e scambi hanno costituito possibilità di crescita e progresso.

La cultura identitaria, tolta dal suo contesto dialettico, finisce per essere una cultura povera, che per giunta non riconosce la sua miseria poiché "l'insistenza o l'ossessione identitarie conducono alla chiusura, alla indisponibilità al confronto e al rifiuto deciso della alterazione, che diviene un vero e proprio tabù: il terrore del meticcio"<sup>30</sup>.

Portata all'estremo, una scelta identitaria assoluta conduce all'adozione di logiche di pensiero e di comportamento totalitarie, in quanto quello che potremmo definire come un rischio totalitario è latente nel concetto di identità. Se il noi è inteso in modo a-dialettico e irrelato, lo scenario è quello del totalitarismo, sul piano ideologico e dell'autorappresentazione. I totalitarismi hanno sempre cercato di fondare un'identità forte e precisamente definita al fine di contrapporla ad altri da combattere.

Secondo Lancellotti oggi "la rivendicazione identitaria sembra essere diventata un'ossessione a tal punto evidente, pervasiva e diffusa da non riuscire più neppure a mascherare le dinamiche che la producono, le esigenze e le difficoltà individuali e collettive che la alimentano. È come se lo sbriciolamento della realtà sociale, politica, economica, lavorativa – conseguenza di un mondo reso globale da un mercato in costante corto circuito e aggrovigliato su se stesso nel circolo vizioso della riproduzione di iniquità sociale – avesse reso necessario il ricorso a pratiche identitarie, ovvero all'arroccamento difensivo su posizioni identitarie sufficientemente forti per fornire l'illusione di un barlume di sicurezza"<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> *Id.*, p. 8.

## Tornando alla legge: l'appartenenza alla comunità europea

Tuttavia, la legge contiene anche riferimenti a una identità europea. Lunghi anche questa dall'essere qualcosa di naturale, ovvio correlato delle umani sorti e progressive, in una cornice storicizzata si rivela per ciò che è: un nuovo tentativo di costruzione a tavolino di una identità, questa volta geopoliticamente più grande. La prima considerazione che vogliamo fare è di tipo qualitativo: la costruzione identitaria europea esclude i più fragili.

L'assunzione di una identità europea sembra essere un fenomeno diffuso a livello elitario, tra gruppi che sono socializzati nel contesto transnazionale, che hanno vissuto esperienze di mobilità e che nella maggior parte dei casi provengono da strati socio-economici medio alti, da famiglie bilingue o in qualche modo internazionali<sup>32</sup>.

Non è un caso se assistiamo a fenomeni quali la spaccatura tra voto progressista e conservatore polarizzato tra centro e periferia, città e campagna (si pensi al voto sulla Brexit o al partito ZTL come è stato causticamente definito l'elettorato ricco e progressista di centri delle città italiane). In questo momento storico l'identità europea non può che essere un tentativo difficoltosamente in fieri a causa dell'impronta che gli è stata data: di tipo economico e di difesa, molto più che culturale. All'interno di questa cornice riteniamo quindi importante evitare semplicistiche derive apologetiche sul tema dell'appartenenza all'Europa.

Certamente riteniamo necessaria una leadership più ampia che possa affrontare problemi non gestibili a livello locale/nazionale: il cambiamento climatico o il diffondersi di nuovi virus, solo per citarne un paio oggi drammaticamente attuali. Ci chiediamo, tuttavia, e vorremmo chiedere a ragazzi e colleghi, se ritengono sia sufficiente per combattere questi problemi la costruzione di una identità europea, o se non sia meglio, per urgenza ed equità, dato che se ne ha la scelta, proiettarsi più avanti in una narrazione di comunità unica, umana e globale. Come sottolinea Ceruti "per la prima volta nella storia umana, l'ecumene terrestre, la 'grande famiglia umana', è divenuta realtà concreta e la Terra è diventata, secondo l'espressione di Edgar Morin, la 'Terra-Patria' dell'umanità.

Le interdipendenze crescenti ci obbligano a pensare, secondo l'espressione di Papa Francesco, a un solo mondo, a un progetto comune"<sup>33</sup>. Nate dalla mondializzazione, queste interdipendenze sono divenute così forti che nessuno Stato, nessuna superpotenza, può affrontare la maggior parte dei grandi problemi della società e dei rischi globali immanenti alla condizione finora raggiunta.

<sup>32</sup> SCALISE G., *Esplorando l'identità europea, tra approcci teorici e ricerca empirica*, Cambio, Anno II Numero 4, Dicembre 2012, in: <[https://www.academia.edu/32022049/Esplorando\\_l'identit%C3%A0\\_europea\\_Tra\\_approcci\\_teorici\\_e\\_ricerca\\_empirica](https://www.academia.edu/32022049/Esplorando_l'identit%C3%A0_europea_Tra_approcci_teorici_e_ricerca_empirica)> (ultimo accesso, gennaio 2021).

<sup>33</sup> CERUTI M. e BELLUSCI F., *Abitare la complessità, la sfida di un destino comune*, Collana Piccola Biblioteca, Mimesis edizioni, Milano, 2020, p. 150.

## **In conclusione**

Il testo di legge, guardato con attenzione, assomiglia ad uno sgraziato giano bifronte (o trifronte, se consideriamo l'insistenza sui localismi regionali) che spaesa più che guidare chi dovrebbe applicarlo. Appare una risposta debole, condizionata da contingenze politiche più che da una visione strategica.

Ci piace pensare ad una futura Educazione alla cittadinanza non materia a sé stante, anzi, strettamente intrecciata, diremmo coincidente con le discipline curriculari, intese non come massa di nozioni inerti, ma come corpus di saperi accuratamente scelti e didatticizzati perché utili a comprendere ed interpretare criticamente il presente ed a prefigurare il futuro e le scelte possibili per l'umanità intera.

Ci piace pensare ad un discorso davvero interdisciplinare in una scuola/ambiente di apprendimento in cui sia diffuso e quotidiano il coinvolgimento degli studenti nell'avventura dell'imparare per sé e per gli altri, esercitando graduale autonomia e responsabilità. Un ambiente in cui i docenti, parte integrante del gruppo classe e non distaccati osservatori, siano ogni giorno esempio di professionalità, correttezza ed esercizio del dubbio, garantendo un ambiente equo e solidale, incarnando quei valori giorno dopo giorno, ora dopo ora.