

## L'educazione civica nell'ora d'italiano. Svevo e l'articolo 11 della Costituzione

Luca Mendrino\*

*In memoria di Felice Tagliente*

Da anni è in corso nel nostro Paese un dibattito sul maggiore peso da attribuire alle questioni della cittadinanza attiva e responsabile all'interno del mondo dell'istruzione. L'esito più significativo è sicuramente introduzione dall'anno scolastico 2020-2021 dell'«insegnamento trasversale dell'educazione civica» per almeno 33 ore annue con la legge 92/2019, cui sono seguite, meno di un anno dopo, le linee guida<sup>1</sup>. Non è certamente la disciplina in sé la novità – l'insegnamento entra per la prima volta nelle aule scolastiche nel 1958 su proposta di Aldo Moro<sup>2</sup>, allora Ministro dell'Istruzione –, né tantomeno la dicitura, che ritorna a essere quella originaria dopo le contorsioni semantiche iniziate negli anni Ottanta ('studi sociali', 'convivenza civile', 'cittadinanza e Costituzione', 'educazione alla cittadinanza'). È nell'aggettivo «trasversale» che risiede la portata innovativa della legge, poiché a occuparsi dell'insegnamento non sarà soltanto il docente di storia, come invece accadeva in passato. La legge stabilisce infatti che l'educazione civica sia affidata in contitolarità a più docenti, tranne nel caso di quelle scuole secondarie di secondo grado in cui siano presenti insegnamenti dell'area giuridico-economica. «Ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno»<sup>3</sup> e tutti i docenti sono quindi competenti per i diversi obiettivi condivisi in sede di programmazione dai rispettivi Consigli di classe.

---

\* Dottore di ricerca in Lingue, Letterature e Culture moderne e classiche presso l'Università del Salento e docente di discipline letterarie presso l'Istituto Comprensivo "Giovanni XXIII" di Martina Franca (Ta).

<sup>1</sup> Cfr. Legge n. 92 del 20 agosto 2019 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*); Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020 (*Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92*). La dicitura «insegnamento trasversale dell'educazione civica», ripetuta più volte nel testo, compare per la prima volta nell'articolo 2 della legge.

<sup>2</sup> Cfr. M. CALIGIURI, *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, in «Pedagogia oggi», XVIII, 1, 2020, pp. 254-268. Già alla fine del 1947, pochi giorni prima dell'approvazione del testo della Costituzione, Moro si augura «che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado [...]» (così si legge in un ordine del giorno dell'11 dicembre da lui presentato e votato all'unanimità, cfr. *ivi*, p. 257).

<sup>3</sup> Allegato A delle linee guida.

Questo vale naturalmente anche per il docente d'italiano, che finisce non di rado con l'assumere il coordinamento della disciplina.

Il quadro normativo specifica le tematiche di riferimento<sup>4</sup>, tutte riconducibili a «tre nuclei concettuali» (Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale), e i nuovi traguardi di competenza al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione<sup>5</sup>, ma non gli obiettivi specifici di apprendimento delle classi intermedie, in questo caso non soltanto in termini di conoscenze e abilità, ma anche di competenze. Le linee guida saranno infatti integrate entro l'anno scolastico 2022-2023, al termine cioè di un periodo di sperimentazione triennale, durante il quale gli istituti scolastici, in autonomia, avranno individuato e inserito all'interno del curricolo d'istituto i nuovi obiettivi (che sono ovviamente indispensabili per la valutazione). Nel caso della scuola secondaria di secondo grado, il consiglio di classe a inizio anno dovrà ideare dei percorsi interdisciplinari in qualche modo riconducibili almeno a uno dei tre nuclei concettuali, stabilire le discipline coinvolte e ripartire il monte orario tra di esse. Dal canto suo, il docente d'italiano dovrà individuare degli argomenti da sviluppare, indicare almeno un obiettivo di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze, provvedere ad allestire delle verifiche.

Come si può notare l'insegnamento di educazione civica così riconfigurato è tutto fuorché un contenitore rigido e andrebbe valutato dal docente d'italiano come un'opportunità per ampliare la propria offerta formativa, andando magari ad approfondire aspetti del programma che altrimenti non sarebbero mai stati svolti. Vi si aggiunga che il monte ore è veramente esiguo. Anche ipotizzando un percorso interdisciplinare con sole tre o quattro discipline coinvolte si parla di otto, massimo dieci ore in un anno: il rischio di andare a eliminare qualcosa di davvero importante non sussiste. A tal proposito non necessariamente fare educazione civica nell'ora di italiano vorrà dire fare qualcosa di completamente nuovo rispetto al passato: molte delle tematiche di riferimento indicate dalla legge sono sempre state svolte all'interno del programma di letteratura italiana, si tratterà soltanto di valorizzarne la funzione etica e civile e di sistematizzarle all'interno di percorsi interdisciplinari.

Che l'insegnamento della letteratura italiana si presti a essere declinato in chiave etica e civile è cosa nota. Non a caso nella prima storia della letteratura italiana rivolta al mondo della scuola – pensata «ad uso de' Licei»<sup>6</sup> come si

---

<sup>4</sup> Cfr. articolo 3 della legge.

<sup>5</sup> Per il dettaglio dei tre nuclei concettuali cfr. il paragrafo *Aspetti contenutistici e metodologici* dell'allegato A delle linee guida, mentre per i nuovi traguardi cfr. allegati B e C delle stesse.

<sup>6</sup> F. DE SANCTIS, *Epistolario (1863-1869)*, a cura di A. Marinari, G. Paoloni, G. Talamo, in ID., *Opere*, a cura di C. Muscetta, Torino, Einaudi, 1993, vol. XXII, p. 667. La lettera era indirizzata a Beniamino Marciano, redattore capo del giornale «L'Italia».

legge in una testimonianza epistolare del 1868 –, quella di Francesco De Sanctis, l'autore decise di puntare decisamente «sul primato della lezione etica rispetto alla formazione estetica»<sup>7</sup>. A riguardo, un'esplicita dichiarazione d'intenti si legge nel primo capitolo dell'opera (1870), quello dedicato a *I Siciliani*: «Proprio della coltura è suscitare nuove idee e bisogni meno materiali, formare una classe di cittadini più educata e civile [...]»<sup>8</sup>. Seguendo questo autorevolissimo esempio una lunga serie di studiosi ha continuato ad attribuire all'insegnamento della letteratura italiana a scuola (ma anche nell'università) una funzione educativa di tipo civile<sup>9</sup>. Pertanto, almeno per il docente d'italiano, che la sua disciplina costituisca «parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno» non costituisce elemento di novità.

Naturalmente l'invito a declinare i saperi disciplinari attraverso l'educazione civica è un'operazione che presenta elementi di rischio anche per il docente d'italiano. Pensare che la principale finalità dell'insegnamento di letteratura italiana sia ora diventata quella di sviluppare competenze di cittadinanza attiva è il primo della lista, in grado di generare ricadute allarmanti sul piano della didattica: marginalizzare i contenuti disciplinari; strumentalizzare i testi, fornirne cioè un'interpretazione tendenziosa nel tentativo di reperirvi messaggi positivi o negativi che di fatto non contengono; suddividere gli autori in buoni e cattivi maestri sulla base di quanto vorrebbero dirci nelle loro opere, se non addirittura sulla base della loro biografia; stravolgere il canone, amputandolo di autori e testi di valore assoluto.

---

<sup>7</sup> S. JOSSA, *L'insegnamento della letteratura italiana come scuola di educazione civica*, in I. BOTTERI, E. RIVA, A. SCOTTO DI LUZIO, a cura di, *Fare il cittadino. La formazione di un nuovo soggetto sociale nell'Europa tra XIX e XXI secoli*, Soveria Manelli, Rubettino, 2012, p. 133.

<sup>8</sup> F. DE SANCTIS, *Storia della letteratura italiana*, a cura di N. Gallo, Torino, Einaudi-Gallimard, 1996, p. 7. La *Storia* desanctisiana, lo ricordo, è priva di una prefazione o di un'introduzione, il che non può che aumentare il valore programmatico di questa dichiarazione, collocata in quella che è la seconda pagina dell'opera. Dietro queste parole c'è naturalmente la lezione dell'orazione foscoliana *Dell'origine e dell'ufficio della letteratura* (1809).

<sup>9</sup> Cfr. S. JOSSA, *L'insegnamento della letteratura italiana come scuola di educazione civica*, cit., pp. 131-146. A riguardo, lo studioso apre il suo saggio con una citazione di Giulio Ferroni, tratta dalla *Presentazione* dell'ultimo volume della *Storia e testi della letteratura italiana* (2005) da lui curata, che conferma la vitalità dell'idea etica e civile dell'insegnamento della disciplina «nella scuola, nell'università» emersa con De Sanctis (cfr. G. FERRONI, *Storia e testi della letteratura italiana. Verso una civiltà planetaria (1968-2005)*, in ID., a cura di, *Storia e testi della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 2005, vol. XI, p. v.). Di segno opposto la posizione di Alberto Asor Rosa, che nel capitolo introduttivo della *Letteratura italiana* diretta per Einaudi dal 1982 al 2000 scriveva che «la letteratura italiana non può essere associata alla storia etica e civile della nazione italiana (anche se ovviamente ha con essa rapporti)» (A. ASOR ROSA, *Letteratura, testo, società*, in ID., a cura di, *Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, vol. I, p. 23).

Un campionario di queste storture si legge in un volume apparso di recente, dal titolo *Un Paese guasto. Educazione civica con la letteratura*<sup>10</sup>. Il sottotitolo, indubbiamente intercambiabile con il titolo del mio contributo, è ciò che mi ha indotto a consultarlo. Poche pagine dopo aver definito il suo lavoro «una novità assoluta, nel panorama editoriale italiano», che vorrebbe «formare alla cittadinanza attiva con la letteratura» come «chiede la legge 92/2019»<sup>11</sup>, l'autore dimostra in realtà di aver interpretato in modo restrittivo una norma che al contrario offre ampi margini di libertà al docente. È il caso di fornire qualche esempio. Nel primo capitolo vengono individuati nel «pensiero calcolatore» e nell'indifferenza i due grandi mali del nostro tempo, quelli cioè che hanno «guastato il Paese», e vengono mosse accuse precise:

Il cittadino medio, quello che non si schiera, che critica, ma non si schiera, lo fa perché «calcola» ciò che più gli conviene. Quel cittadino medio che ha letto il *De vita solitaria* di Francesco Petrarca, con l'egoistico motto «*visse bene chi bene seppe nascondersi*»; quel cittadino medio che ha letto i *Ricordi* di Francesco Guicciardini, con l'invito a ponderare i vantaggi personali, il «*particolare*», prima di schierarsi, prima di prendere una qualsivoglia posizione, in favore o contro una determinata causa. Lo stesso cittadino medio che ha letto il «*sugo*» del romanzo di Alessandro Manzoni, con il decalogo di Renzo: non mettersi nei tumulti, non andare in piazza, non parlare in pubblico, non ubriacarsi, ecc. A costoro, a Petrarca, Guicciardini, Manzoni, oppongo Dante, Foscolo, Pasolini, Rodari [...]<sup>12</sup>.

Non credo possano esservi dubbi sul posto in cui il «cittadino medio» possa aver letto i testi in questione (ma non le pagine di commento evidentemente): i banchi di scuola. Si sta parlando, è bene ricordarlo, di testi e autori tra i più antologizzati nei manuali di letteratura della scuola secondaria di secondo grado. È a scuola che si sarebbe consumato 'il misfatto'; e presumibilmente sempre sui banchi di scuola dovrebbe essere maturato l'odio dell'autore nei confronti dei tre classici chiamati in causa<sup>13</sup>. A loro è dedicata una sezione

---

<sup>10</sup> Cfr. T. GARGANO, *Un Paese guasto. Educazione civica con la letteratura*, Bari, Cacucci, 2022. Per una singolare coincidenza il libro veniva presentato in un evento pubblico contemporaneo alla Summer School.

<sup>11</sup> *Ivi*, pp. 15, 30.

<sup>12</sup> *Ivi*, pp. 30-31.

<sup>13</sup> Due anni prima appariva infatti T. GARGANO, *Odio Petrarca (e anche Manzoni e tutti gli indifferenti)*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2020, dove ritroviamo gli stessi concetti e un motto analogo (*Costituzione, Cittadinanza e Legalità con la Letteratura*). Vi si legge pure la tesi, poi ripresa, secondo cui «nella letteratura italiana sono individuabili due opposte linee, o tendenze: la linea rossa, che educa all'esercizio attivo della cittadinanza e della responsabilità; quella nera, che, invece, educa al qualunquismo e al menefreghismo, esaltando i piaceri della vita solitaria e

specifica del libro, quella dei *Cattivi maestri*<sup>14</sup>. In essa la petrarchesca esaltazione della solitudine come libertà dello spirito, come condizione ideale per chi voglia dedicarsi allo studio delle lettere, un *tópos* per il quale il poeta è debitore nei confronti di Virgilio, Orazio, Seneca, Cicerone (cattivi maestri anche loro?) e che viene da lui arricchito con un nuovo senso cristiano, è invece una «fuga dalle scelte e dalle compromissioni», «negazione, dunque, della vita attiva, che oggi si traduce nell'espressione 'cittadinanza attiva'»<sup>15</sup> di cui parla la legge 92/2019. La lettura di Petrarca a scuola costituirebbe dunque una minaccia per le giovani menti, perché «purtroppo» – si legge – l'elogio della «vita solitaria, appartata e disimpegnata, direi qualunquista [...] attraversa e percorre l'intera produzione petrarchesca». Dal *De vita solitaria* il bersaglio si sposta sul sonetto *Solo et pensoso* «che rientra, da sempre, nelle letture canoniche scolastiche del *Canzoniere*»<sup>16</sup>. Per questi celebri versi valgono le stesse – ma inesatte – considerazioni adoperate per l'opera latina, quando in realtà la scelta della solitudine andrebbe qui interpretata come una forma di pudore di rivelare agli altri il proprio tormento interiore. Con Petrarca, come si è visto, finiscono nella lista nera anche Guicciardini e Manzoni, ma non soltanto per quello che vorrebbero dirci con le loro opere, persino per le loro scelte di vita. Sono i *Promessi sposi* a pagare il prezzo più alto, poiché il loro autore, come don Abbondio,

preferì sempre «*scansar tutti i contrasti, e nel cedere, in quelli che non poteva scansare*». Altro che cittadinanza attiva ed etica della responsabilità. In questo senso, Manzoni, al pari di Petrarca, di Guicciardini, e di tanti altri, è decisamente un cattivo maestro. Pertanto, giudico il suo romanzo come lettura da espungere dal canone scolastico, per evitare che la cultura dell'«ombra della palma», cioè la cultura del qualunquismo, del menefreghismo e dell'utilitarismo indifferente e ignavo, continui ad allargarsi, e a influenzare negativamente i nostri giovani»<sup>17</sup>.

Non credo sia necessario commentare l'ultimo periodo della citazione. Mi limito invece a ricordare, per la prima parte, quanto Alberto Asor Rosa scriveva nel capitolo introduttivo della *Letteratura italiana* da lui diretta per conto di Einaudi: «Non necessariamente la grande letteratura nasce da una grande vita morale»<sup>18</sup>.

---

oziosa. La linea rossa spinge all'impegno; quella nera alla prudenza, all'opportunismo e all'indifferenza» (*ivi*, pp. 7-8).

<sup>14</sup> Cfr. ID., *Un Paese guasto. Educazione civica con la letteratura*, cit., pp. 106-121.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 108.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 109.

<sup>17</sup> *Ivi*, pp. 116-117.

<sup>18</sup> A. ASOR ROSA, *Letteratura, testo, società*, cit., p. 23.

Ho ritenuto necessario dar conto della sezione *Cattivi maestri* poiché sviluppare competenze di cittadinanza attiva – come effettivamente richiede la legge che ha reintrodotto l’educazione civica –, e più in generale applicare una prospettiva etica all’analisi dei testi letterari, non dovrebbe mai indurre a compiere operazioni simili, tantomeno comportare il sacrificio dell’autonomia della disciplina. Aggiungo – e con questo concludo il mio discorso su questo libro controverso – che l’operazione di partenza era invece ampiamente condivisibile ed è ciò che effettivamente si richiede ai docenti nel momento in cui dovranno scegliere gli argomenti da sviluppare nelle ore di educazione civica di loro competenza: «saper riconoscere e saper tracciare, all’interno del canone scolastico, una costellazione di testi che educi alla cultura della responsabilità, della legalità, dell’inclusione, della cittadinanza attiva»<sup>19</sup>.

Una volta chiariti i rischi connessi all’interpretazione della legge è bene interrogarsi su cosa convenga fare al docente per insegnare educazione civica nell’ora d’italiano. Quelli che seguiranno sono semplici suggerimenti. Come si è avuto modo di ricordare la nostra è una disciplina privilegiata; molto spesso insegnare *la* letteratura significa di per sé insegnare *con* la letteratura<sup>20</sup>. In ogni caso, a me pare convenga adottare tre strategie: 1) servirsi di percorsi tematici; 2) scegliere un tema d’attualità; 3) poggiarsi sulla Costituzione.

Un effetto dell’introduzione dell’educazione civica come materia condivisa dovrebbe essere la maggiore tendenza a sviluppare percorsi tematici<sup>21</sup>. Sarà forse un caso, ma, dopo trent’anni, ricompare tra le novità del catalogo dell’editore Loescher una nuova edizione di *Il materiale e l’immaginario*, il manuale curato da Remo Ceserani e Lidia De Federicis che introdusse l’insegnamento per temi della letteratura nella scuola italiana<sup>22</sup>. Già nella primissima fase di progettazione (mi riferisco ai consigli di classe che si

---

<sup>19</sup> T. GARGANO, *Un Paese guasto. Educazione civica con la letteratura*, cit., p. 38.

<sup>20</sup> Sul tema del passaggio dalla didattica delle conoscenze a quella delle competenze nell’insegnamento della letteratura cfr. almeno S. GIUSTI, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011 e il recente M. LEONE, *Saperi e competenze nella didattica della Letteratura*, in «Mizar. Costellazione di pensieri», 17, 2022, pp. 44-51, <http://sibase.unisalento.it/index.php/mizar/article/view/26192/21727> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

<sup>21</sup> Sui rischi e i vantaggi di questo metodo d’insegnamento cfr. R. LUPERINI, *Critica tematica e insegnamento della letteratura*, in ID., *Insegnare la letteratura oggi*, quarta edizione accresciuta, San Cesario di Lecce, Manni, 2006, pp. 132-142.

<sup>22</sup> Per celebrare l’evento, a cavallo tra il 2022 e il 2023, l’editore ha organizzato un ciclo di webinar e dato alle stampe un supplemento monografico della sua rivista di aggiornamento didattico (cfr. *Il materiale e l’immaginario ieri e oggi*, in «La ricerca», x, 22/supplemento). Sull’opera originaria cfr. R. LUPERINI, *Ceserani e la scuola*, «Between», III, 6, <https://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/1065/849> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

svolgono a inizio anno) la legge 92/2019 implica una dimensione interdisciplinare degli apprendimenti che ruoti intorno a un tema, anche molto generico, riconducibile a uno o più dei tre nuclei concettuali dell'educazione civica. Gli stretti legami della nostra disciplina con la storia, la filosofia, la storia dell'arte e le altre letterature fanno sì che sia sempre possibile per il docente di italiano inserirsi all'interno di questo tipo di percorsi. In che modo? Proponendo l'analisi, in una stessa epoca o in epoche diverse, di un tema riconducibile a quello generale, che possa risultare significativo sul piano storico-culturale e che possa essere sviluppato in più momenti dell'anno o del singolo quadrimestre. A questi criteri di selezione aggiungerei quelli individuati da Simonetta Corradini nella seconda metà degli anni Novanta, in un'epoca in cui, proprio grazie al successo di *Il materiale e l'immaginario*, l'insegnamento tematico iniziava a penetrare nelle classi in una forma diversa da quella della scorciatoia per tagliare un programma troppo vasto:

- La rilevanza che un certo filone tematico ricopre nella nostra letteratura, sia per la qualità delle opere che vi si sono ispirate, sia per la qualità degli autori;
- La persistenza di tale tema nel tempo;
- La sua ricezione in opere di taglio diverso e di genere differente;
- La rispondenza a bisogni, interessi degli studenti;
- L'accoglimento di problematiche accessibili al grado di maturazione psicologica degli studenti ed eventualmente collegabili con interrogativi esistenziali<sup>23</sup>.

Proviamo a immaginare uno scenario. A inizio anno il consiglio di classe di una quinta della scuola secondaria di secondo grado sceglie di sviluppare un'unità d'apprendimento interdisciplinare dal titolo 'La sopravvivenza dell'essere umano', ricollegandola ai nuclei concettuali della Costituzione e dello sviluppo sostenibile. Il docente d'italiano, sulla base dei criteri sopra esposti, si inserisce con un percorso tematico della durata di otto ore da sviluppare in più momenti del primo quadrimestre dal titolo 'La guerra vista dagli scrittori italiani del Primo Novecento'<sup>24</sup>. Il tema verrà presentato

---

<sup>23</sup> S. CORRADINI, *Il curricolo modulare e le unità didattiche*, in A. COLOMBO, a cura di, *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Scandicci, La Nuova Italia, 1996, p. 21. Nella stessa pagina venivano indicati gli «obiettivi caratterizzanti» di un'unità tematica ben congeniata: «storicizzare il tema: comprenderne la funzione nell'immaginario collettivo e nei modelli culturali di un'epoca; comprendere analogie e differenze tra opere tematicamente confrontabili; riconoscere la continuità di elementi tematici attraverso il tempo (memoria culturale) e la persistenza di elementi tematici antichi in prodotti della cultura (anche di massa) attuale».

<sup>24</sup> In attesa delle integrazioni alle linee guida resta ancora molto nebulosa la questione della valutazione. In uno scenario come questo, dove la parte di competenza del docente d'italiano si

attraverso l'analisi di testi di diverso genere di autori quali Svevo, d'Annunzio, Marinetti, Ungaretti, per ognuno dei quali è previsto uno specifico approfondimento della durata di due ore. L'approfondimento di cittadinanza sarà successivo allo studio delle singole personalità artistiche, come pure della loro epoca e delle correnti letterarie a cui appartengono («tematizzare la letteratura non deve significare destoricizzarla»<sup>25</sup> scrive Romano Luperini).

Un'unità tematica connessa all'educazione civica dovrebbe sempre permettere il raffronto con l'oggi. Sul sito italiano di Pearson, la più grande azienda di libri di testo per l'istruzione al mondo, è presente non a caso una sezione con articoli di approfondimento e materiali didattici dal titolo 'Educazione civica e temi di attualità'<sup>26</sup>. Saper mettere in prospettiva temporale problemi attuali è una competenza anche dell'insegnamento di italiano, non soltanto di quello della storia (forse uno dei motivi per i quali le due discipline condividono due classi di concorso per l'insegnamento). Temi universali, ovvero comuni a ogni epoca e a ogni letteratura, come la malattia o il contrasto padre-figlio (congeniali, per esempio, a un percorso che includa un autore come Svevo) saranno sempre ricollegabili in qualche modo alle tematiche di riferimento dell'educazione civica. Mentre scrivo il tema di maggiore attualità risulta essere ancora quello della guerra (altrettanto caro all'autore della *Coscienza di Zeno*) ed è per questo che lo preferirei ai primi due. La fitta rete di interconnessioni tra il tema in questione, lo scenario attuale e la Costituzione non potrà che facilitare il lavoro del docente.

E arriviamo a quello che dovrebbe essere il punto d'appoggio di ogni percorso: la Costituzione. È la stessa legge 92/2019 a richiederlo, ponendo la sua conoscenza «a fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica»<sup>27</sup>. Le linee guida ne ribadiscono il ruolo e ne assegnano in modo esplicito un altro, quello di mega-cornice delle attività: «La Carta è un codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica, capace di accogliere e dare senso e

---

sviluppa soltanto nel primo quadrimestre, egli non dovrebbe concorrere a elaborare la proposta di voto per l'educazione civica nel secondo. Ma il condizionale è d'obbligo.

<sup>25</sup> R. LUPERINI, *Critica tematica e insegnamento della letteratura*, cit., p. 138. Questo il primo fattore di rischio dei percorsi tematici a scuola, a cui lo studioso ne aggiunge altri due sempre nella stessa pagina: «Credo [...] che andrebbero evitati i temi al minuto, concernenti aspetti troppo particolari e poco significativi, e sarebbe meglio invece concentrarsi sulle grandi questioni tematiche che riguardano il destino umano. In terzo luogo credo che lo studio tematico della letteratura non possa mai sostituire del tutto lo studio delle personalità artistiche e dei movimenti letterari. Lo studio tematico della letteratura non può indurre a distruggere il canone e a privilegiare una scelta degli autori a scopo di mera documentazione sul tema».

<sup>26</sup> Cfr. <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/storia/temi-attualita.html> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

<sup>27</sup> Articolo 4 della legge.



orientamento [...] alle discipline e alle attività [...]»<sup>28</sup>. L'invito ad «approfondire alcune tematiche a partire dalla Costituzione»<sup>29</sup> è stato recepito dalla casa editrice Il Mulino, che ha deciso di dedicare un numero speciale della rivista «Scuola democratica» proprio all'educazione civica. Nell'*Introduzione* i curatori del fascicolo invitano i docenti a «mostrare tutta la sua [della Costituzione] attualità rispetto ai problemi [...] che i cittadini, anche i più giovani, si trovano a vivere nel presente»<sup>30</sup>. Il punto di partenza di una lezione di educazione civica nell'ora d'italiano potrebbe essere il testo di un articolo della nostra carta costituzionale, magari proprio quell'articolo 11 richiamato di continuo nel dibattito pubblico dell'ultimo anno. L'idea è di un grande maestro come Luca Serianni, scomparso proprio nei giorni in cui si è svolta la Summer School. Nel suo contributo per il fascicolo speciale di «Scuola democratica» la proposta rivolta ai docenti della scuola primaria e della secondaria di primo grado era quella di portare a riflettere gli alunni sulle scelte lessicali e sintattiche operate dai padri costituenti, proponendo alcune esemplificazioni sugli articoli più importanti, tra i quali l'undicesimo:

Un tema di cui a scuola si parla spesso è la guerra, si tratti delle guerre del passato o di quelle che insanguinano oggi tanta parte del mondo. Ottima occasione per soffermarsi sull'art. 11: «L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali» [...] In un primo tempo i costituenti avevano usato il verbo rinunciare, ma ripudiare ha «una portata più energica, comprendendo al suo interno sia una manifestazione di 'condanna' che di 'rinuncia' alla guerra». [...]. Domanda: alla luce di questo articolo, ci sono casi in cui l'Italia può partecipare a una guerra? ([...] la risposta è affermativa: è sempre lecita la guerra difensiva rispetto a un aggressore)<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> Allegato A delle linee guida.

<sup>29</sup> L. ALBERT, L. BENADUSI, A. CAVALLI, B. LOSITO, P. VALENTINI, *Introduzione*, in «Scuola democratica», XII, numero speciale, *Educazione civica e alla cittadinanza*, 2021, p. 10. Come per i precedenti numeri speciali, l'editore ha scelto di rendere open access l'intero fascicolo: <https://www.rivisteweb.it/issn/1129-731X/issue/8212> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023]

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 10. L'invito (in questo caso generalizzato) a «richiamarsi alla nostra Costituzione e trovarne le ragioni di attualità» si legge anche nel terzo contributo del fascicolo, firmato da Giuliano Amato (G. AMATO, *La Costituzione oggi*, *ivi*, p. 51).

<sup>31</sup> L. SERIANNI, *Il testo della Costituzione e la padronanza linguistica*, *ivi*, pp. 309-310. La citazione interna è di M. CARTABIA, L. CHIEFFI, «Art. 11», in R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI, a cura di, *Commentario alla costituzione*, Torino, UTET, 2006, p. 265. Il titolo di questo contributo vuole essere un omaggio al celebre L. SERIANNI, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Qualcosa di analogo ritengo possa essere fatto anche nella scuola secondaria di secondo grado. Torniamo allo scenario ipotizzato precedentemente. Il docente d'italiano ha scelto di inserirsi in un'unità d'apprendimento interdisciplinare di educazione civica con un percorso su un tema di grande attualità come la guerra. Dopo aver dedicato un ciclo di lezioni alla figura di Italo Svevo, all'analisi dei tre romanzi e di qualche novella, è il momento di sviluppare in due ore l'argomento di educazione civica. Si inizierà proiettando il testo dell'articolo 11 della Costituzione:

L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo.

Per il commento del famosissimo articolo il docente potrà contare su una bibliografia sterminata<sup>32</sup>. Anzitutto dovrebbe far notare come si componga di tre parti, una suddivisione confermata dalla collocazione della punteggiatura, sulla quale gli alunni dovrebbero essere invitati a ragionare. In considerazione di quel collegamento con l'oggi sempre auspicabile in una lezione di educazione civica il docente d'italiano non dovrebbe esimersi dal sottolineare la fondamentale implicazione connessa all'assenza del punto fermo dopo la parola «guerra» nella prima delle tre proposizioni: vi sono casi in cui la guerra è lecita<sup>33</sup>. Per ognuna delle tre proposizioni dovrà poi indicare il tema fondamentale: 1) «L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali» → *ripudio della guerra diversa da quella difensiva*; 2) «consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni» → *limitazioni della sovranità*; 3) «promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo» → *promozione delle organizzazioni internazionali*.

---

<sup>32</sup> Cfr almeno M. CARTABIA, L. CHIEFFI, «Art. 11», cit., pp. 263-305; P. CEOLA, *Sempre giovane. L'articolo 11 della Costituzione italiana di fronte ai nuovi scenari di guerra e di crisi internazionali*, Varallo, Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nel Biellese, 2017; L. BONANATE, *Costituzione italiana. Articolo 11*, Roma, Carocci, 2018.

<sup>33</sup> Scrive a riguardo Paolo Ceola: «Ecco perché continuare a riproporre in manifesti, magliette e vignette l'art. 11 con un punto dopo la parola "guerra" (facendo credere che la Costituzione sia integralmente pacifista) costituisce un desolante segno di disonestà intellettuale e una vera e propria truffa nei confronti di chi legge il messaggio» (P. CEOLA, *Sempre giovane. L'articolo 11 della Costituzione italiana di fronte ai nuovi scenari di guerra e di crisi internazionali*, cit., p. 14, nota 1).

A questo punto verrà chiarito il collegamento con l'autore, precisando fin da subito che si parlerà di un'opera minore della produzione sveviana, ma sovrapponibile in più punti al testo dell'articolo 11 della Costituzione. Si tratta del saggio *La Lega delle Nazioni* e di due frammenti composti durante la Prima guerra mondiale e a esso da sempre associati (probabilmente ne furono materiali preparatori)<sup>34</sup>. Tra le potenzialità didattiche di questi scritti poco noti bisogna ascrivere la possibilità di operare collegamenti interdisciplinari molto pertinenti con svariati argomenti (per storia la wilsoniana Società delle nazioni cui allude il titolo, per filosofia il Kant della *Pace perpetua*) e il chiamare direttamente in causa temi civici indicati nella legge 92/2019, quali diritto, solidarietà, Organizzazioni internazionali e sovranazionali. La preferenza rispetto ad altri ben più noti scritti sveviani in cui è presente il tema della guerra – che ha un ruolo di primissimo piano, per esempio, nella *Coscienza di Zeno*<sup>35</sup> – può essere

---

<sup>34</sup> Cfr. I. SVEVO, *La Lega delle Nazioni*, in ID., *Scritti giornalistici, saggi postumi, appunti sparsi e pagine autobiografiche*, a cura di B. Moloney, Roma, Storia e letteratura, 2018, pp. 278-294; ID., [Sulla teoria della pace]: Frammento 1: [La guerra], *ivi*, p. 273; ID., [Sulla teoria della pace]: Frammento 2: [Coloro che vogliono], *ivi*, pp. 274-278. Non è questa la sede per una disamina complessiva del saggio, per il quale cfr. L. D'ASCIA, *Dalla guerra alla gara: la teoria della pace di Italo Svevo*, in «Philosophema», VIII, 15-16, 1994, pp. 40-46; G.A. CAMERINO, *Svevo e la prima guerra mondiale*, in ID., *Italo Svevo e la crisi della Mitteleuropa*, edizione ampliata e completamente riveduta, Napoli, Liguori, 2002, pp. 169-192; G. FRANCONI, *Guerra e pace*, in EAD., *Prove d'autore. Genetica e tematiche strutturanti nell'officina di Italo Svevo*, Modena, Mucchi, 2013, pp. 107-147; S. BUTTÒ, «La guerra da cui uscimmo or ora». *La pace dopo il primo conflitto mondiale e la creazione della Lega delle Nazioni*, in I. SVEVO, *La lega delle nazioni [Sulla teoria della pace]*, a cura di S. Buttò, R. Cepach, Trieste, Stella Arti Grafiche, 2015, pp. 11-22; R. CEPACH, *Il tristo animale guerresco alla Lega delle nazioni. Italo Svevo e la "Teoria della pace"*, *ivi*, pp. 23-40; L. MENDRINO, *La lega delle nazioni e l'ideale cosmopolitico sveviano*, in «Aghios. Quaderni di studi sveviani», n.s., 2, 2020, pp. 43-53; S. PAPPALARDO, *The New Europe in Svevo's Pacifist Essay, 1918-1922*, in ID., *Modernism in Trieste. The Habsburg Mediterranean and the Literary Invention of Europe, 1870-1945*, New York, Bloomsbury Academic, 2021, pp. 154-164.

<sup>35</sup> Cfr. B. MOLONEY, *La coscienza di Zeno come romanzo di guerra*, in ID., *Italo Svevo narratore – Lezioni triestine*, Gorizia, Libreria editrice goriziana, 1998, pp. 95-111; M.M. GALATERIA, *Zeno e la Grande guerra: incredulità mitteleuropea e comicità sveviana*, in S. CIRILLO, a cura di, *Il comico nella letteratura italiana. Teorie e poetiche*, Roma, Donzelli, 2005, pp. 375-389; B. STASI, *Zeno, l'impero austro-ungarico e la guerra*, in «Critica letteraria», XL, 154, 2012, pp. 93-105; B. MOLONEY, «Was will der dumme Kerl hier?». *Italo Svevo and Ettore Schmitz in Wartime Trieste*, in «Austrian Studies», XXI, 2013, pp. 62-75; F. DANIELON, *Zeno e la Grande Guerra*, in «Rivista di letteratura italiana», XXXVII, 1, 2019, pp. 81-97. La guerra lascerà tracce anche in altre opere narrative, come nelle novelle *Una burla riuscita* e *La novella del buon vecchio e della bella fanciulla* (cfr. S. COSTA, *La guerra sulla carta di Svevo e Pirandello*, in G. IOLI, a cura di, *Guerra e pace nel Novecento e oltre*, Novara, Interlinea, 2016, pp. 55-69; 58-61).

ulteriormente motivata. Diversamente dalle opere narrative *La Lega delle Nazioni* ha il pregio di chiarire in modo netto e in via definitiva la posizione dell'intellettuale Svevo nei confronti della guerra, che è ben diversa rispetto a quella degli interventisti d'Annunzio e Marinetti. Vi si aggiunga che a differenza loro e di Ungaretti – volendo citare soltanto gli autori chiamati in causa nella nostra ipotesi di percorso tematico – Svevo non visse l'esperienza della guerra in prima persona come soldato. Ciò nonostante ne restò oltremodo sgomentato.

L'opera verrà presentata attraverso una rete di riferimenti, testuali e concettuali, all'undicesimo articolo della Costituzione. Sia nella *Legge delle Nazioni* sia nell'articolo 11 (in questo secondo caso con mirabile sintesi) troviamo espresso unitariamente il principio pacifista con quello internazionalista. La speranza di Svevo, al pari di quella dei padri costituenti trent'anni dopo, era che le questioni internazionali fossero risolte attraverso l'adesione a organizzazioni sovranazionali che tutelassero la pace (la Società delle Nazioni per l'autore della *Coscienza di Zenò*, le Nazioni Unite per i compilatori della Costituzione). Entrambi i testi combattono il pregiudizio secondo cui la guerra sarebbe uno strumento inevitabile della presenza umana sulla Terra, pur non escludendone l'uso in determinate circostanze. Nel *Sommario* che precede il testo Svevo scrive che «Il destino dell'uomo è di vivere in gara o in guerra»<sup>36</sup>, ma inevitabile è solo «la gara» – la competizione – tra Stati: sarà compito della Società delle nazioni ideare leggi che possano «far sì che la vittoria possa essere del più forte senza guerra»<sup>37</sup>. Anche per i padri costituenti l'alternativa alla guerra risiede in un'evoluzione del diritto, «sia quello interno che internazionale», che «non può esimersi dall'indicare come possibile la meta ideale», ovvero la pace imperitura tra i popoli, «pena il crollo dell'universo morale dell'umanità»<sup>38</sup>. Si giunge a distanza di molti anni alle medesime conclusioni perché identici erano le emozioni e i turbamenti dell'animo. I padri costituenti sentivano la

presenza, incombente e terrorizzante, dell'arma atomica che, dopo aver posto fine all'avventura imperialistica giapponese in modo brutale, allora aleggiava sui destini dell'intera umanità. Erano gli anni dell'accelerazione spasmodica degli arsenali e degli esperimenti nucleari in atmosfera; al contempo, enormi quantità di materiale bellico e uomini in armi stazionavano in un'Europa ridotta a un deserto di macerie. Comprensibile dunque [...] che i nostri padri costituenti,

---

Nelle tre opere narrative menzionate si assiste al paradosso di una guerra che fa prosperare i protagonisti.

<sup>36</sup> I. SVEVO, *La Lega delle Nazioni*, cit., pp. 278-279.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 283.

<sup>38</sup> P. CEOLA, *Sempre giovane. L'articolo 11 della Costituzione italiana di fronte ai nuovi scenari di guerra e di crisi internazionali*, cit., p. 21.

ossessionati dalla guerra appena finita e terrorizzati da quella imminente, esprimessero, con l'articolo 11, tutto il loro viscerale disgusto per la guerra *tout court* [...]»<sup>39</sup>.

Ma già la Granda guerra aveva mostrato come l'uomo fosse il nemico assoluto di sé stesso. Lo si legge per l'appunto nella *Lega delle Nazioni*, in cui Svevo palesa i turbamenti degli uomini del suo tempo sulle capacità di distruzione e annientamento raggiunte dalla tecnica in campo militare. Scrive infatti di aver appena «assistito alla distruzione di tanta parte di vita e di civiltà» e di aver compreso che l'uomo «è tale oramai da saper già oggi cancellare ogni traccia di vita da paesi interi e domani forse scardinare la terra stessa [...]»<sup>40</sup> (naturalmente il docente non potrà fare a meno di ricordare la celeberrima profezia di deflagrazione universale delle ultime pagine della *Coscienza*).

Qualsiasi piano di lavoro non può prescindere dalla lettura diretta del testo in classe e dal suo commento. Nel caso della *Lega delle Nazioni* e dei due frammenti non verrà proposta la lettura integrale, ma il docente opererà una selezione che tenga conto del dettato dell'articolo 11<sup>41</sup>. A ognuna delle tre proposizioni si assoceranno dei passi sveviani che sviluppano gli stessi temi: (1) *ripudio della guerra diversa da quella difensiva*, (2) *limitazioni della sovranità*, (3) *promozione delle organizzazioni internazionali*.

Il centro di gravità della prima proposizione dell'articolo 11 è il verbo «ripudia»: «L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali». Il dettato implica una censura netta di tutte quelle ideologie che nobilitano l'utilizzo della guerra, esprimendo al massimo grado la condanna morale per gli orrori che si erano consumati durante il secondo conflitto mondiale. Altrettanto netto nel ripudiare la guerra è Svevo, come dà prova l'incipit del primo frammento: «La guerra è e resta una cosa turpe per ogni uomo equilibrato e morale. La sua turpitudine non è diminuita né dal patriottismo né dall'eroismo. È moralmente inferiore al duello» e «non somiglia più alla lotta per la vita in natura»<sup>42</sup>. Vi si aggiunga che anche nel testo sveviano – mi riferisco in questo caso al saggio principale – l'ammissibilità di una guerra di tipo difensivo si deduce per via indiretta.

---

<sup>39</sup> *Ivi*, cit., p. 17.

<sup>40</sup> I. SVEVO, *La Lega delle Nazioni*, cit., p. 280.

<sup>41</sup> Un'efficace sintesi che informa sul contenuto complessivo è offerta dallo stesso autore, in quanto si tratta dell'unico caso di testo corredato da un sommario nella produzione saggistica sveviana (cfr. *ivi*, pp. 278-279). Nell'eventualità in cui si volesse assegnare la lettura integrale per casa si potrebbe proporre come utile esercizio la suddivisione in paragrafi sulla base del sommario.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 273.

Al rifiuto/ripudio della guerra si associa nella seconda proposizione dell'articolo 11 la disponibilità ad autolimitare la sovranità dello Stato per il bene supremo della pace: «[l'Italia] consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni». Lo stesso concetto è sviluppato dall'autore triestino nel secondo frammento e nel saggio principale. Qui Svevo ricorre spesso all'analogia tra diritto privato e diritto internazionale. Se la nuova organizzazione voluta da Wilson riuscisse a elaborare e a far applicare norme di diritto internazionale efficaci come lo sono quelle che regolano il diritto privato (come l'obbligo nei riguardi dei terzi) la pace sarebbe allora possibile. Ciò avverrà solo quando gli Stati si decideranno ad autolimitare la loro sovranità:

[...] la proprietà privata subisce una certa limitazione dai diritti dei terzi i quali dal vicino non possono vedersi privati di aria o di luce. Pare che nelle relazioni fra Stato e Stato tali limitazioni non esistano. Sminuirebbero la sovranità assoluta di cui le Nazioni sono tanto gelose<sup>43</sup>.

L'impegno a promuovere e a favorire organizzazioni finalizzate a evitare la guerra e a garantire la giustizia tra le nazioni – tema della terza proposizione – vuole far sì che l'Italia si inserisca a pieno titolo nella comunità internazionale. È ciò che auspicava anche Svevo, che nel primo punto del *Sommario* appunta: «Interesse dell'Italia di aderire e collaborare nella Lega delle Nazioni»<sup>44</sup>. La necessità di norme che limitino la sovranità degli Stati implica l'esistenza stessa della Società delle Nazioni, che quelle norme dovrà elaborare e far rispettare. Si legge infatti ancora nel *Sommario*: «Necessità di adesione delle Nazioni che vogliono la pace ad un programma minimo intanto perché l'attuazione di tale programma da parte di uno Stato solo non può servire a promuovere la pace. Perciò necessità della Lega delle Nazioni»<sup>45</sup>. La lezione potrebbe concludersi con questa bella citazione, un appassionato elogio del popolo italiano in cui compaiono tre principi fondamentali della nostra Costituzione e della tanto auspicata cittadinanza attiva: solidarietà, partecipazione, uguaglianza.

L'Italia sosterrà la Lega delle Nazioni perché ciò è voluto dal suo interesse, le sue tradizioni e il carattere del suo popolo. [...] essa deve far parte di un'Istituzione che se anche non sembra mirare ad una pace eterna pure tenta di ritardare lo scoppio di altre guerre. [...] Infine vi appartiene perché il nostro popolo è per sua essenza pacifico. Non conosce né intolleranze né xenofobie<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 284.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 278.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 279.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 279.