

Rivista dell'istruzione

Apprendere la cittadinanza

- Quale educazione civica?
- Le competenze di cittadinanza
- *Life skill* e cultura democratica
- La cittadinanza attiva a scuola
- Per un insegnamento efficace
- La cittadinanza digitale

PROGRAMMA ABBONAMENTI 2019 PERIODICI MAGGIOLI "Unico"



Per il 2019 ti offriamo non solo l'abbonamento ad una rivista ma un **"Abbonamento Unico"** che ti mette a disposizione tutto quello che serve per svolgere il tuo lavoro con la maggiore efficacia possibile, ma soprattutto sotto la guida degli esperti più autorevoli del settore.

ABBONATI SUBITO
www.periodicimaggioli.it

"Abbonamento Unico", i servizi inclusi:



APPROFONDIMENTI



FORMAZIONE ONLINE



ARCHIVIO STORICO DIGITALE



NEWSLETTER

MODULO DI ABBONAMENTO 2019 DA INVIARE A MEZZO FAX AL NUMERO 0541 622595

Desidero abbonarmi per un anno a Rivista dell'Istruzione (bimestrale):

- Rivista digitale a € 102,00*
- Rivista digitale + cartacea a € 185,00
- Rivista digitale + cartacea prezzo speciale per Privati a € 115,00

* Il prezzo è comprensivo dell'IVA al 4%
 ° Promozione valida per chi paga entro il 31/01/2019

Ente / Rag. Sociale _____
 Nome e Cognome _____
 Professione / Ufficio _____
 Via _____ n. _____
 CAP _____ Città _____ PV _____
 Tel _____ / _____ Fax _____ / _____

E-mail _____

IMPORTANTE per ricevere i servizi online inclusi nell'abbonamento è necessario indicare l'indirizzo e-mail

Codice Fiscale | _____ |
 P.IVA | _____ |
 CIG: _____
 CUP: _____
 Impegno di spesa n. _____ del _____
 Capitolo di bilancio n. _____ del _____
 Ordine di acquisto: tipo* _____ nr. _____ del _____
 Specificare l'indirizzo di destinazione dell'abbonamento se diverso da quello da indicare in fattura _____

Contatta il nostro **Servizio Clienti**
 Tel 0541 628200 - Fax 0541 622595 | abbonamenti.riviste@maggioli.it



Con **ABBONATO E PREMIATO**:
 prezzo bloccato e un utile Omaggio

PREFERISCO PAGARE

- Anticipatamente**, con versamento sul bollettino di c.c.p. n. 31666589 Maggioli S.p.a. - Periodici - Via del Carpino 8 - 47822 Santarcangelo di Romagna (RN) oppure con **bonifico bancario** presso BANCO BPM S.p.A. - filiale di Cesena. **Codice IBAN: IT590050342390000000112925** (allegare alla presente copia del pagamento)
- A 30 giorni data fattura**, con versamento sul bollettino di c.c.p. n. 31666589 Maggioli S.p.a. - Periodici - Via del Carpino 8 - 47822 Santarcangelo di Romagna (RN) oppure con **bonifico bancario** presso BANCO BPM S.p.A. - filiale di Cesena. **Codice IBAN: IT590050342390000000112925** (allegare alla presente copia del pagamento)

INFORMATIVA ART. 13, 14 del Regolamento UE 2016/679 (GDPR): Maggioli S.p.a., titolare del trattamento ai sensi dell'art. 4 c. 7, raccoglie presso di sé e tratta, i dati conferiti per la fornitura dei prodotti o l'espletamento del servizio oggetto dell'ordine/commissione con l'ausilio di strumenti elettronici. I dati personali il cui conferimento è facoltativo ma indispensabile per fornire i servizi indicati vengono trattati con modalità anche automatizzate da personale opportunamente formato come previsto dal GDPR. I suddetti dati potranno essere comunicati a soggetti pubblici per obblighi di legge e a soggetti privati in funzione del contratto, quali la rete agenti, società di factoring, istituti di credito, società di recupero crediti, società di assicurazione del credito, società di informazioni commerciali, professionisti e consulenti, corrieri in genere, ad enti preposti al controllo, o aventi diritto per motivi fiscali, amministrativi, rilascio accreditamenti professionali ecc.; a società del Gruppo Maggioli per le stesse finalità e trattati da dipendenti edo collaboratori, opportunamente autorizzati e previo consenso anche per telemarketing, mailing, marketing, da terzi autorizzati e nominati come responsabili o come autonomi titolari al trattamento. I dati non saranno diffusi o esportati in paesi extra-UE o senza la garanzia di cui all'articolo 45 del GDPR. La base giuridica del trattamento è basata sull'obbligo contrattuale. I dati saranno conservati e trattati per il tempo necessario all'espletamento dei servizi richiesti e comunque non oltre i limiti dovuti ad obblighi fiscali, amministrativi, legali. I soggetti interessati potranno in ogni momento esercitare i diritti riconosciuti ai sensi degli artt. da 15 a 22. Per ogni richiesta è possibile rivolgersi direttamente al Titolare del trattamento Maggioli S.p.a. con sede in Santarcangelo di Romagna (RN) via Del Carpino, 08 - ufficio privacy. Informativa completa: www.maggioli.it/privacy/

Ho letto l'informativa e Acconsento al trattamento dei dati personali ai sensi del Regolamento UE 2016/679 (GDPR)
 Timbro e Firma del Cliente _____
 (Negando l'autorizzazione, saremo impossibilitati ad erogare correttamente i servizi previsti)
 Autorizzo lo svolgimento di attività di marketing diretto quali invio anche tramite e-mail, SMS di materiale pubblicitario e di comunicazioni aventi contenuto informativo e promozionale in relazione a prodotti e servizi forniti edo promossi dal Titolare del trattamento o dai propri partner esplicitati nell'informativa.
 Acconsento Non Acconsento Timbro e Firma del Cliente _____

La sottoscrizione dell'abbonamento comporta l'**accettazione delle condizioni generali di abbonamento evidenziate all'interno di ogni fascicolo.**

Firma: _____

Cod. Abbonato _____





Rivista dell'istruzione 6 - 2018

Direttore responsabile

Manlio Maggioli

Direzione

Giancarlo Cerini
ispettorecerini@gmail.com

Coordinamento redazionale e segreteria di direzione

Maria Teresa Bertani
mariateresa.bertani@maggioli.it

Comitato scientifico

Maria Grazia Accorsi
Emanuele Barbieri
Daniele Barca
Michele Bertola
Mario Castoldi
Giancarlo Cerini
Fiorella Farinelli
Angelo Paletta
Tiziana Pedrizzi
Carlo Petracca
Damiano Previtali

Gruppo redazionale

Graziella Ansaldi Fresia (Piemonte)
Roberto Baldascino (Marche)
Paolo Cortigiani (Liguria)
Pasquale D'Avolio (Friuli-Venezia Giulia)
Antonio d'Istolo (Puglia)
Aldo Domenico Ficara (Calabria)
Cinzia Mion (Veneto)
Maurizio Muraglia (Sicilia)
Daniela Pampaloni (Toscana)
Maria Pietropaolo (Molise)
Gian Carlo Sacchi (Emilia-Romagna)
Alessandra Silvestri (Lazio)
Alberto Tomasi (Trentino-Alto Adige)

Rivista fondata da:

Gianfranco Branchi, Sergio Sadotti,
Renato Zaccaria e Tommaso Marradi

Redazione

Via del Carpino, 8
47822 Santarcangelo di Romagna (RN)

Amministrazione e Diffusione

Maggioli Editore
è un marchio Maggioli Spa
Via del Carpino, 8
47822 Santarcangelo di Romagna (RN)
tel. 0541 628111 - fax 0541 622100
www.periodicimaggioli.it

Servizio Clienti

tel. 0541 628200
fax 0541 622595
abbonamenti.riviste@maggioli.it
www.periodicimaggioli.it

Registrazione presso il Tribunale di Rimini
il 19 novembre 1984 al n. 266

Maggioli Spa
Azienda con sistema qualità certificato
ISO 9001: 2008, iscritta al registro
operatori della comunicazione

Progetto grafico

Niki Caragiulo, Vladan Saveljic

Stampa

Maggioli Spa
Santarcangelo di Romagna (RN)

www.periodicimaggioli.it

Tutti gli articoli sono disponibili online, in formato PDF, sul sito
www.periodicimaggioli.it.

Pubblicità

Maggioli ADV

Concessionaria di pubblicità per Maggioli Spa
Via del Carpino, 8
47822 Santarcangelo di Romagna (RN)
tel. 0541 628736-8272 - fax 0541 624887
e-mail: maggioliadv@maggioli.it
www.maggioliadv.it

Filiali

Milano

Via F. Albani, 21 - 20149 Milano
tel. 02 48545811 - fax 02 48517108

Bologna

Piazza VIII Agosto - Galleria del Pincio, 1 - 40126 Bologna
tel. 051 229439 - 228676 - fax 051 262036

Roma

Piazza delle Muse, 8 - 00197 Roma
tel. 06 5896600 - 58301292 - fax 06 5882342

Bruxelles (Belgium)

Avenue d'Auderghem, 68 - 1040 Bruxelles
tel. +32 27422821 - international@maggioli.it

Tutti i diritti riservati

È vietata la riproduzione, anche parziale, del materiale pubblicato
senza autorizzazione dell'Editore.

Le opinioni espresse negli articoli appartengono ai singoli Autori,
dei quali si rispetta la libertà di giudizio, lasciandoli responsabili dei
loro scritti.

L'Autore garantisce la paternità dei contenuti inviati all'Editore man-
levando quest'ultimo da ogni eventuale richiesta di risarcimento danni
proveniente da terzi che dovessero rivendicare diritti su tali contenuti.

Condizioni di abbonamento 2018

I prezzi 2018 dell'abbonamento annuale a "Rivista dell'istruzione"
sono i seguenti:

- rivista in formato cartaceo + digitale **Euro 185,00**
- rivista in formato digitale **Euro 102,00** (comprensivo dell'IVA al 4%
da versare all'Erario)

Il prezzo di una copia cartacea della rivista è di **Euro 39,00**

Il prezzo di una copia cartacea arretrata è di **Euro 43,00**

I Privati e Liberi professionisti possono attivare un abbonamento
annuale a "Rivista dell'istruzione" e in formato cartaceo + digitale
al prezzo promozionale di **Euro 115,00**

Gli Enti locali e le Scuole che desiderano sottoscrivere più abbonamenti
a "Rivista dell'istruzione" possono rivolgersi al Servizio Clienti.

L'abbonamento a "Rivista dell'istruzione" dà diritto a consultare
gratuitamente l'archivio storico di tutti i fascicoli in formato digitale.

Per ulteriori informazioni e per scoprire le promozioni attive visiti il sito
www.periodicimaggioli.it.

Il pagamento dell'abbonamento può essere effettuato con il bollettino
di c.c.p.n. 31666589 intestato a Maggioli spa - Periodici - Via del
Carpino, 8 - 47822 Santarcangelo di Romagna (RN)
oppure on line collegandosi al sito <http://shop.periodicimaggioli.it>.

La rivista è disponibile anche nelle migliori librerie.

In mancanza di esplicita revoca, da comunicarsi in forma scritta
entro il termine di 45 giorni successivi alla scadenza dell'abbona-
mento, la Casa Editrice, al fine di garantire la continuità del servizio,
si riserva di inviare il periodico anche per il periodo successivo.
La disdetta non sarà ritenuta valida qualora l'abbonato non sia in
regola con tutti i pagamenti. Il rifiuto o la restituzione dei fascicoli
della rivista non costituiscono disdetta dell'abbonamento a nes-
sun effetto.

I fascicoli non pervenuti possono essere richiesti dall'abbonato non oltre
20 giorni dopo la ricezione del numero successivo.



IL PUNTO

Dialoghi sulla Costituzione	4
<i>Intervista a Giovanni Maria Flick, a cura di Giancarlo Cerini</i>	

DOSSIER: "QUALE EDUCAZIONE CIVICA?"

A proposito di educazione alla cittadinanza	9
<i>Luciano Corradini</i>	
Educazione civica: meglio un progetto integrato	14
<i>Giorgio Siena</i>	
Proposta di legge di iniziativa popolare per l'introduzione dell'insegnamento di educazione alla cittadinanza	19
<i>ANCI – Associazione nazionale dei Comuni italiani</i>	

FOCUS: "EDUCARE ALLA CITTADINANZA"

La cittadinanza come 'luogo di lotta'	23
<i>Thomas Casadei</i>	
Etica pubblica, etica civile	28
<i>Cinzia Mion</i>	
Generare la 'città interiore'	33
<i>Andrea Porcarelli</i>	
Competenze di cittadinanza e insegnamenti disciplinari	38
<i>Rita Bortone</i>	
Life skill e competenze chiave nel curriculum	44
<i>Franca Da Re</i>	
La cittadinanza attiva nella scuola e oltre la scuola	49
<i>Enrica Massetti</i>	
Regole, comportamento, competenze sociali e civiche	54
<i>Franco Nanni</i>	

PRATICHE DELL'AUTONOMIA

La conquista delle regole e la pratica della Costituzione	59
<i>Anna Sarfatti</i>	

OSSERVATORIO GIURIDICO

Competenze di cittadinanza in Europa	64
<i>Flavia Marostica</i>	

OSSERVATORIO INTERNAZIONALE

Un quadro di riferimento per la cultura democratica	70
<i>Silvia Minardi</i>	
Le competenze globali nelle rilevazioni PISA	76
<i>Tiziana Pedrizzi</i>	

CULTURA DELLA SCUOLA

Per un insegnamento efficace: i principi *research-based*81
Beatrice Aimi

DESKTOP

Cittadinanza attiva digitale per un futuro migliore86
Roberto Baldascino

DI RITORNO DA...

Cittadinanza e Costituzione: a che punto siamo?90
Giancarlo Cerini

IMMAGINI

L'arte tra l'eterno e il tempo.....94
Alessandra Righini



Le immagini di questo numero di "Rivista dell'istruzione" provengono da un progetto espositivo del Liceo Artistico e Musicale di Forlì, illustrato alle pagine 94-96.

HANNO COLLABORATO

Beatrice Aimi

ANCI – Associazione nazionale dei Comuni italiani

Roberto Baldascino

Rita Bortone

Thomas Casadei

Giancarlo Cerini

Luciano Corradini

Franca Da Re

Giovanni Maria Flick

Flavia Marostica

Enrica Massetti

Silvia Minardi

Cinzia Mion

Franco Nanni

Tiziana Pedrizzi

Andrea Porcarelli

Alessandra Righini

Anna Sarfatti

Giorgio Siena

Prossimamente...

- **Progettare il tempo a scuola**
- **Flessibilità e innovazione didattica**
- **Le scuole dei tempi distesi**
- **In un'ora di lezione si potrebbe...**
- **Docenti allo specchio**
- **Il mito del tempo pieno**

ME
MAGGIOLI
EDITORE

www.periodicimaggioli.it

Dialoghi sulla Costituzione

Intervista a Giovanni Maria Flick, a cura di Giancarlo Cerini

A Firenze, in occasione del convegno del Ministero dell'istruzione sull'educazione alla cittadinanza (27-28 settembre 2018), abbiamo posto alcune domande a Giovanni Maria Flick, già Presidente della Corte Costituzionale, giurista fortemente impegnato nel dibattito politico, culturale e istituzionale del nostro Paese.

La Costituzione
del 1948
rappresenta
ancora oggi
un manuale
di convivenza
(e sopravvivenza)
civile

Giancarlo Cerini: Vorrei iniziare con una questione di carattere generale. Oggi sembra che si sia molto incrinato il rapporto tra i cittadini e le istituzioni, facendo emergere una sorta di maleducazione istituzionale. Quasi che il risentimento, l'invettiva permanente, moltiplicata dai social, facessero venir meno il rispetto per le istituzioni, i principi di un'etica civile. È una deriva inarrestabile?

Giovanni Maria Flick: Mi auguro di no, ma non parlerei soltanto di maleducazione istituzionale. Vedo piuttosto una frattura vera e propria tra una società che non ha più fiducia nelle istituzioni e una struttura politico-istituzionale che fa molto per approfondire questo distacco. Ci sono molte ragioni, la prima delle quali è probabilmente dovuta all'ignoranza della Costituzione e del suo valore, come elemento fondante della nostra convivenza.

Giancarlo Cerini: Quindi la Costituzione, che fu varata nel 'lontano' 1948, può rappresentare un buon punto di equilibrio e di saggezza anche oggi, in una società così apparentemente liquida e in movimento. Qual è il suo pregio attuale?

Giovanni Maria Flick: Soprattutto in un momento come questo vedo nella Costituzione certamente un manuale di convivenza civile, ma non vorrei essere troppo pessimista nel definirla anche un manuale di sopravvivenza, nel-

la misura in cui si propone una serie di indicazioni e di valori essenziali per continuare o ricominciare a vivere insieme.

Giancarlo Cerini: Quali sono i valori forti della Costituzione, che la rendono attuale anche oggi, in uno scenario molto diverso da quello del Dopoguerra?

Giovanni Maria Flick: La Costituzione è nata in un momento difficile per il nostro Paese, ben più difficile di quello odierno. Basti pensare che l'Italia usciva da una guerra perduta, da una successiva guerra civile, da una situazione di distruzione e di vera e propria povertà e doveva ricominciare da capo a ricostruire non solo fisicamente le strade, le ferrovie, le case, ma anche i valori che vent'anni di fascismo ci avevano fatto dimenticare. È stato in grado di farlo grazie a un patto di convivenza e un accordo che ha visto insieme i due grandi movimenti (poi partiti) ideologici, la democrazia cristiana e il social comunismo, e i piccoli partiti che erano il sale della terra, come gli azionisti, i liberali e i repubblicani, che insieme hanno trovato il modo di dare il loro contributo per realizzare quell'accordo e quel patto di convivenza.

Giancarlo Cerini: Molti studiosi affermano che c'è un equilibrio virtuoso, nella parte valoriale della Costituzione, tra l'affermazione di diritti individuali di libertà e dei diritti sociali,

ma anche un richiamo forte alla responsabilità e alla solidarietà.

Giovanni Maria Flick: A questo punto del discorso è necessario un richiamo ai principi fondamentali, come li definisce la Costituzione, che sono contenuti nella premessa: principio lavoristico, principio di uguaglianza, principio di solidarietà, principio di diversità, che tengono insieme il pluralismo sociale con la centralità della persona. Lo Stato è in funzione della persona e non viceversa, come si era affermato durante il periodo fascista. Questa è la prima considerazione. La seconda è la convinzione che la Costituzione sia un 'programma' per i giovani e per il futuro, anche se apparentemente è un documento che guarda al passato, ma lo tiene presente, ne fa memoria, proprio perché chi dimentica il passato è costretto a ripeterlo. D'altra parte, guardare al passato significa porre le basi per un futuro, per un progetto, per un ambiente a misura d'uomo e non per un uomo a misura di globalizzazione. Nel nostro passato c'è molto di positivo e di bello, come il nostro patrimonio artistico, ma ci sono anche lati oscuri, come il contributo al razzismo attraverso le leggi razziali di cui ricordiamo l'anniversario quest'anno (1938), così come celebriamo quello della Costituzione della Repubblica (1948).

Giancarlo Cerini: *Quello tra scuola e Costituzione, tra educazione e cittadinanza, non è un rapporto semplice. Ci ha provato più volte Aldo Moro con un ordine del giorno alla Costituente e con una legge del 1958 che introduceva l'insegnamento di educazione civica; poi è stata approvata la legge del 2008 su 'Cittadinanza e Costituzione', in un periodo molto conflittuale. Come mai questa marginalità?*

Giovanni Maria Flick: Ci hanno provato in molti. Ma siamo in un periodo in cui si pretende e si è preteso di riscrive-

vere la Costituzione senza leggerla, cioè senza conoscerla. Non sono solo i ragazzi che non conoscono la Costituzione, sono anche gli adulti, gli stessi politici.

Giancarlo Cerini: *In effetti, le frettolose riforme costituzionali del 2001, del 2004, del 2015, hanno reso la Costituzione oggetto di contese, un oggetto molto divisivo, contendibile, quasi sminuendone il significato.*

Giovanni Maria Flick: Il problema è un altro. Le riforme del 2004 e del 2015 erano in realtà proposte che scardinavano i fondamenti della Costituzione o che li adottavano in termini e secondo chiavi che non rispondevano alle esigenze di una struttura istituzionale seria per garantire la prosecuzione della nostra convivenza dopo 70 anni di esiti, tutto sommato molto positivi. I referendum sono sembrati un tentativo di svuotare la Costituzione dall'interno, in modo tecnicamente, a mio avviso, sbagliato.

Bocciate attraverso i referendum quelle proposte, si è passati a una situazione più radicale, che è quella di disapplicare la Costituzione. Penso, in particolare, al significato dell'articolo 1, "La sovranità appartiene al popolo", enunciato che prosegue affermando "che la esercita nelle forme e nei limiti previsti dalla Costituzione". Se si omette la seconda parte, la prima parte assume un significato completamente diverso.

Giancarlo Cerini: *Nessuno ha mai messo in discussione i valori forti della Costituzione, i suoi articoli fondativi. Ad esempio, per la scuola è molto importante l'articolo 3 che chiede alla Repubblica di rimuovere gli ostacoli che si frappongono alla piena uguaglianza dei cittadini.*

Giovanni Maria Flick: Prima di parlare dell'articolo 3 parlerei dell'importanza dell'articolo 2, sul lavoro. Il diritto al lavoro (non un diritto al posto di lavoro

La Costituzione
affonda
le sue radici
nel passato,
ma è un documento
progettuale
che guarda
al futuro

È giusto
'vivere'
la Costituzione,
che richiede però
di essere
conosciuta
e studiata
anche e soprattutto
a scuola

ro...) corrisponde a un dovere di partecipazione sociale, cioè a un impegno a dare il proprio contributo allo sviluppo della società. Infatti l'articolo 4 riprende questo discorso parlando di diritto e dovere al lavoro e spiega meglio quello che afferma già l'articolo 2, il quale tiene insieme i diritti inviolabili della persona e i doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale. La Costituzione parla di diritti come parla di doveri, mentre ora siamo abituati a parlare quasi solo di diritti.

Giancarlo Cerini: *Lei allora dà quasi ragione ad Alessandro Barbano, già direttore del "Mattino", che ha scritto un libro sul 'dirittismo' (1), cioè su un'eccessiva enfasi posta sui diritti, a scapito delle dimensioni della solidarietà e del bene comune.*

Giovanni Maria Flick: Mi sembra una constatazione molto valida, da questo punto di vista, che non è solo di Barbano nel suo libro, ma anche di molti altri.

Giancarlo Cerini: *Anche se Barbano, a un certo punto se la prende con i cultori, le vestali della Costituzione, dicendo che c'è una specie di retorica o narrativa sulla Costituzione.*

Giovanni Maria Flick: Il problema è quello di non limitarsi a considerare la Costituzione come una bella statua, come l'effigie di Garibaldi o di Padre Pio o l'immagine della Madonna da mettere in bacheca e da venerare formalmente. La Costituzione vive nella misura in cui la facciamo vivere.

Giancarlo Cerini: *Oggi si sente l'esigenza di un intervento forte sul tema delle regole e della cittadinanza, però quasi con un intento 'securitario'. Sono in campo molte proposte di legge. Quasi tutti i partiti si sono*

candidati a ripristinare l'educazione civica nel curriculum scolastico. Ma conoscere la Costituzione è solo imparare un contenuto o è soprattutto una pratica di cittadinanza?

Giovanni Maria Flick: Non è un problema di ore di educazione civica, come era l'ora di religione, in cui si andava a fumare nei gabinetti... La Costituzione si vive, ma per vivere la Costituzione nella quotidianità, bisogna sapere che cos'è. Per questo aiuta molto la semplicità della lingua in cui la Costituzione è stata scritta, apposta perché tutti la potessero capire e non solo i tecnici del mestiere.

Giancarlo Cerini: *Ma poi ci sono le modifiche successive, ad esempio certi paragrafi del testo riformato nel 2001: sembrano regolamenti di condominio, mentre la Costituzione del 1948 era limpidamente essenziale. Penso alla scuola, all'art. 34 "La scuola è aperta a tutti". Dietro questa frase ci stanno senza tanti giri di parole valori forti, come l'integrazione interculturale, l'inclusione...*

Giovanni Maria Flick: Il principio ordinatore della Costituzione, come venne poi sottolineato esplicitamente dalla revisione che Ruini, presidente della commissione dei 75, chiese ad alcuni letterati tra cui Concetto Marchesi, era quello di usare un linguaggio semplice che tutti potessero capire. Anche perché la Costituzione non viene dall'alto come lo Statuto Albertino, non è concessa, *octroyée*, ma nasce dal basso, dal sacrificio della Resistenza, dalla sofferenza, da una guerra perduta, dallo sforzo di lavorare insieme. Il testo era scritto con un linguaggio di estrema semplicità nelle sue caratteristiche fondamentali, per lasciare poi che fossero i tecnici a 'lavorarla', a svilupparla, per affrontare i problemi che potevano nascere. Dobbiamo tornare a questo discorso, tanto è vero che l'articolo 3 della Costituzione tra gli elementi che im-

1) *Troppi diritti. L'Italia tradita dalla libertà*, Mondadori, Milano, 2018.



pediscono l'eguaglianza pone prima di tutto la lingua, non parla solo di razza (un concetto oggi rifiutato dal punto di vista genetico), ma mette al primo posto la lingua che deve diventare strumento di comprensione, di comunicazione, di partecipazione, e non un ostacolo per non farsi capire attraverso il 'giuridichese' o il 'politichese'.

Giancarlo Cerini: *Il dibattito, oggi nella scuola, si indirizza verso due linee di pensiero sull'educazione alla cittadinanza: c'è chi promuove, come i sindaci, una proposta di legge di iniziativa popolare con raccolta di firme per ripristinare le ore di educazione civica. Ma l'articolato non piace a tutti nella scuola (forse per l'inserimento in questa disciplina di una valutazione 'scolastica', di un monte-ore, di una cattedra ad hoc), perché rischierebbe di renderla un contenuto come un altro, un'ora come un'altra, un momento marginale. C'è invece chi propone di orientare alla cultura civica i diversi insegnamenti: la storia, la lingua, le scienze. Sono discipline che possono arricchire in termini di cittadinanza, perché fanno diventare un cittadino più consapevole. Egli è tale perché ha degli strumenti, può scegliere, può decidere, perché dispone di un pensiero critico, di fronte alle fake news, di*

fronte alle scorrettezze istituzionali. Quindi ci dovrebbe essere un intreccio tra una dimensione conoscitiva indispensabile (ad esempio, conoscere la Costituzione) e la necessità di dargli un senso, per fare vivere i principi costituzionali.

Giovanni Maria Flick: C'è un discorso culturale ed etico-politico che si coglie sfogliando la Costituzione. Se uno comincia a leggerla, si rende conto che la Costituzione, da questo punto di vista, è attualissima. Tutti i problemi in cui ci dibattiamo nella quotidianità trovano chiavi di soluzione nei valori proposti dalla Costituzione.

Giancarlo Cerini: *Avremo degli insegnanti in grado di fare capire questo messaggio? Non può certo essere solo un problema di insegnamento del diritto, ad esempio nelle scuole superiori.*

Giovanni Maria Flick: L'insegnamento del 'diritto costituzionale' è l'ultimo fanello del carro, il problema vero è insegnare i valori e i principi. Penso al tema controverso del fine vita, del diritto-dovere di avere una vita dignitosa e, nei limiti delle proprie possibilità, il diritto di porre termine alla propria vita. Penso al problema della pena, del carcere. Le pene devono rispettare il sen-

Emergono due tendenze a proposito di Educazione civica: o un pacchetto di ore dedicato con valutazione, o uno studio trasversale alle diverse discipline

Non possiamo
trasformare
il cittadino
in un consumatore
passivo
dei miti e dei riti
del mercato
globale

so di umanità delle persone e tendere alla rieducazione. Penso al problema della salute, a tutti coloro che siamo portati a guardare con distacco perché 'diversi' e questo ci capita tutti i giorni e nei contatti quotidiani. È un discorso che la Costituzione ci può aiutare ad affrontare, al di là di valutazioni personali, nel momento in cui l'obiettivo fondamentale che dobbiamo condividere è quello della pari dignità sociale di tutti.

Giancarlo Cerini: *Marc Lazar afferma che è difficile essere cittadini nella società della globalizzazione, perché ci sono i perdenti, quelli che pensano di aver perso tutto e che magari sono alla ricerca di protezione, di un approccio alla cittadinanza identitaria, difensiva.*

Giovanni Maria Flick: Aggiungerei che oggi il concetto di cittadinanza, che un tempo era un principio nato per includere, per affratellare, per unire, è diventato un concetto selettivo. Pensiamo ai varchi negli aeroporti: ci sono quelli riservati ai cittadini europei e quelli per i non comunitari. Pensiamo al tema delle diversità e alle reazioni anche violente alle diversità: antisemitismo, razzismo, xenofobia, omofobia. Reazioni che la Costituzione combatte perché parla di uguaglianza di tutti di fronte alla legge e ricorda che l'uguaglianza si realizza soprattutto attraverso la solidarietà, che è un altro canone fondamentale del vivere insieme. Oggi rischiamo di trasformare la cittadinanza, il cittadino, nel consumatore, ponendo al centro i miti del mercato, del consumo, del Pil (Prodotto interno lordo). Rischiamo in altre parole di sostituire il vitello d'oro degli ebrei, che speravano di rendere più facile il loro cammino verso la terra promessa, con l'algoritmo d'oro.

Giancarlo Cerini: *La Costituzione parla della cittadinanza, del cittadino italiano, della sua identità. Oggi c'è anche una domanda di cittadinan-*

za europea, di cittadinanza planetaria (dice Edgar Morin). Ci può essere un punto di equilibrio?

Giovanni Maria Flick: Diciamo che c'è un senso della comunità che dovrebbe pervaderci tutti. Il problema è tutto qui: riconoscere che siamo tutti uguali, ma anche diversi, e che la diversità è il sale di una democrazia pluralista, della libertà di manifestazione del pensiero, e deve potersi sviluppare in modo e in condizioni tali da non diventare mai coefficiente di sopraffazione e di discriminazione.

Giancarlo Cerini: *È possibile conciliare difesa della propria identità e apertura all'altro, in una società aperta?*

Giovanni Maria Flick: Non so quanto sia possibile, so che è necessario, ma anche assai difficile. È un percorso culturale, quello che porta tutti ad accettare gli altri per quello che sono, che riconosce un patrimonio comune di dignità. Su questo principio si fondano la Costituzione italiana, la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, la Dichiarazione dei Diritti universali delle Nazioni Unite (1948).

Ciò a cui dobbiamo mirare non è solo un principio di dignità astratta (l'uomo che ha dignità perché a immagine somiglianza di Dio o perché, come dice Kant, è sempre solo un fine e mai un mezzo o uno strumento), ma dobbiamo lavorare per una dignità effettiva, in quanto premessa per raggiungere attraverso l'integrazione tra uguaglianza e solidarietà il rispetto di tutti verso tutti.

Giovanni Maria Flick

*Già Ministro della giustizia e Presidente emerito della Corte Costituzionale
segreteria@gmflick.it*

Giancarlo Cerini

*Direttore di "Rivista dell'istruzione"
ispettorecerini@gmail.com*

A proposito di educazione alla cittadinanza

“*Reculer pour mieux sauter*”

di Luciano Corradini

Gli incunaboli dell'educazione alla cittadinanza

Le leggi sulla scuola, i programmi, i curricoli e le indicazioni per l'attività educativa e didattica delle scuole sono, com'è ovvio, prodotti delle vicende storiche, della cultura, dell'economia, del parallelogramma delle forze politiche chiamate, per tempi spesso molto brevi, ad assumere decisioni, in sede parlamentare, governativa, amministrativa.

Chi pensa, chi suggerisce, chi scrive i provvedimenti si rifà, talora esplicitamente, al pensiero e alle proposte di certi autori, di certe esperienze, di certi documenti più o meno accreditati in sede internazionale. Accade che, nel rapido mutamento degli scenari e di coloro che li elaborano, trasformandoli in norme, si perda il contatto con ciò che appartiene a un passato nel quale si trovano non solo pensieri, bozze di norme rimaste nei casseti, non sempre degne di oblio, ma anche qualcosa di più 'strutturalmente' importante, come la Costituzione, il documento fondativo della Repubblica, di cui la scuola è figlia, e in certo senso madre. Provo a rivisitare gli incunaboli dell'educazione alla cittadinanza, facendo una zuppa su alcuni momenti della storia dell'educazione civica, con la memoria di un ottuagenario, nel tentativo di rinforzare, nella coscienza dei benevoli interlocutori, quella che a molti, me compreso, appare come la troppo indebolita considerazione che si ri-

serva alla Costituzione nel curriculum scolastico, col risultato di renderne più povero e precario il senso e le potenzialità formative.

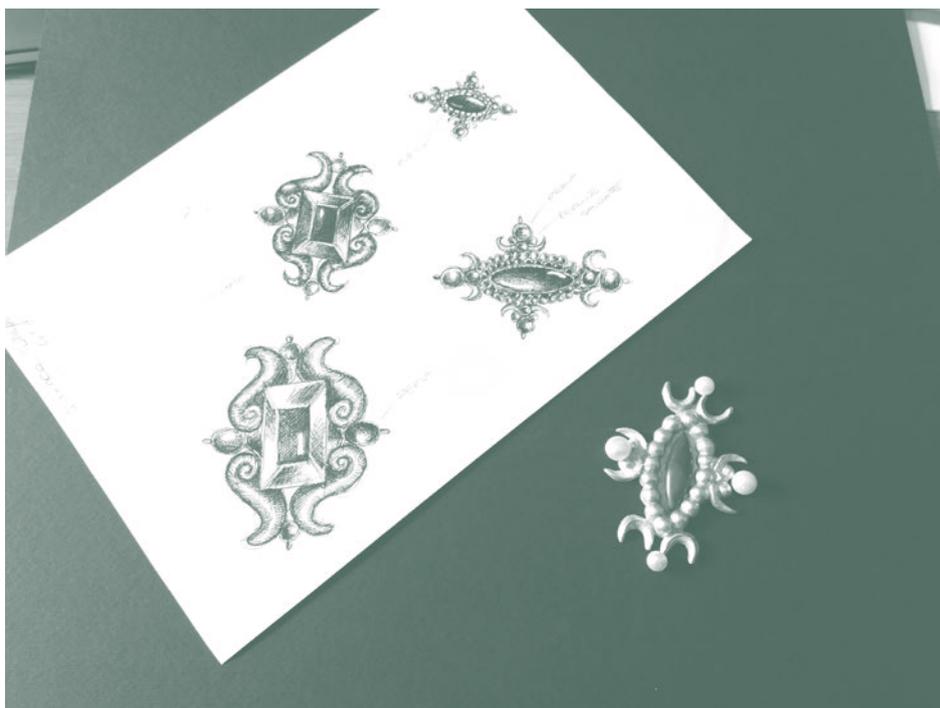
La scoperta della Costituzione nella palestra silenziosa di un liceo

Alle medie il professore di religione ci leggeva *don Camillo e Peppone* di Guareschi, uscito nel 1948. L'insegnante di lettere ci faceva leggere *I ragazzi della Via Pal* di Molnar, e brani dell'*Illiade* e dell'*Odissea*. In casa mia non entravano giornali e non si sentivano i notiziari della radio. Sicché non mi accorsi che, con la Costituzione del 1948, erano cambiate le fondamenta dello Stato, della società, della cultura, della scuola, della concezione stessa del mondo e della storia.

Una prima illuminazione la ebbi, quando, intorno al 1950, partecipai a un'assemblea, tutti in piedi, nella piccola palestra del liceo "Ariosto" di Reggio Emilia. Il prof. Ermanno Dossetti che, con suo fratello Giuseppe, uno dei Padri costituenti, era stato partigiano, ci fece un discorso dedicato al 25 aprile. Ebbi un'idea ancora un po' approssimativa, ma drammatica e inquietante, del percorso che ci aveva portati dalla prima guerra mondiale al fascismo, al nazismo e alla seconda guerra mondiale, conclusa con l'atomica, alla Resistenza, alla Liberazione, a una pace difficile, in un mondo ancora diviso, e all'impegno per la ricostruzione mora-

La riscoperta della Costituzione negli anni Cinquanta poneva le basi di una via italiana alla cittadinanza

L'impegno
di Aldo Moro
per l'introduzione
dell'Educazione
civica
e della conoscenza
della Costituzione
nella scuola
italiana



le e materiale di un'Italia repubblicana e democratica, aperta a una nuova Europa. In questo crogiolo ardente, come lo definì Giuseppe Dossetti, andava rintracciata quella che oggi si chiamerebbe la *via italiana alla cittadinanza*.

Dall'Assemblea Costituente all'educazione civica: Aldo Moro o Edgar Morin?

Ripercorrendo più volte, da adulto, in prospettiva storica, l'itinerario delle vicende istituzionali della nostra scuola, ho notato che la consapevolezza della indissolubilità del legame fra vita istituzionale della Repubblica e educazione delle nuove generazioni alla democrazia risale all'origine del 'patto costituzionale'.

Dieci giorni prima del voto finale sulla Costituzione, avvenuto il 22 dicembre 1947, l'Assemblea Costituente approvò all'unanimità, con prolungati applausi, l'ordine del giorno presentato da Moro, Franceschini, Ferrarese, Sartor, che chiedeva *"che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano"*. Sottolineo: senza indugio e adeguato po-

sto nel quadro didattico, non 'nella cornice del quadro' o 'nella premessa' dei futuri programmi. Quell'autorevole impegno trovò, nel successivo settantennio, risposte deboli e contraddittorie, fin quasi a perdersi nel vento.

Continuando a dialogare sui social, mi accorgo che per molti giovani colleghi il posto di Moro, come costituente, e come coregista di quell'incredibile mosaico che è la Costituzione, nonostante gli onori formali a lui rivolti, sia stato preso da Morin o da qualche altro pensatore che legittimamente occupa la scena del sapere e della psicopedagogia di oggi.

Io non riesco a trovare conflitto fra i due, ma resto del parere che anche solo i quattro primi articoli della Costituzione abbiano un potere euristico, strutturante e formativo più forte dei pur importanti *Sette saperi* necessari all'educazione del futuro.

Insegnare la Costituzione, educare alla cittadinanza

Oltre che filosofo del diritto, docente e figura centrale del sistema costituzionale e della politica italiana, tanto da perderci la vita sotto il piombo delle Brigate Rosse, Moro divenne per più d'un anno ministro della Pubblica Istruzione (1957-58) nel governo Zoli e si prese in prima persona l'incarico di

'rompere gli indugi'. Il posto che riuscì a trovare per la 'signora' Costituzione (con i suoi gioielli etici, sociali, civili, civici, giuridici, politici ed economici), non fu una 'poltrona' nel curriculum, ma uno 'strapuntino' semidisciplinare, che prevedeva un 'nucleo di argomenti' allegato alla storia, per due ore al mese e senza un voto distinto.

"Se l'educazione civica – si legge nella Premessa – mira a suscitare nel giovane un impulso morale, a secondare e promuovere la solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica (...) fondamento della nostra civile convivenza".

Il decreto istitutivo (d.P.R. 585/1958) dei "Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole d'istruzione secondaria e artistica" (questo era il nome ancora 'grezzo' adottato da Moro, ora rimereso tal quale in Parlamento) cercò di far sposare due nobili 'personaggi' presenti nella scuola della nuova Repubblica, appunto *insegnamento* e *educazione*. Di fatto si chiedeva ai docenti d'insegnare, oltre e accanto alle discipline canoniche, anche la Costituzione, con contenuti e metodi appropriati all'età, e di educare, su questa base, le giovani generazioni a crescere come persone libere e responsabili, cittadini democratici e lavoratori competenti.

La distinzione e l'unione ('distinguere per unire') dei due termini era stata proposta nel convegno dell'Uciim di Catania, nel febbraio 1957, sul tema *L'insegnamento della Costituzione e l'educazione civica dei giovani*. La sollecitazione ad affrontare questo tema, in modo unitario e articolato, era giunta a Gesualdo Nosengo, presidente dell'Uciim, dallo stesso presidente della Repubblica Giovanni Gronchi. La 'convivenza' fra *educazione civica* e *insegnamento della Costituzione* si è rivelata in seguito tanto utile e necessaria quanto difficile da cogliere e da praticare da

parte dei docenti, tanto è vero che nell'ultimo decennio si sono manifestate spinte volte a separare i due termini e a sacrificare l'uno o l'altro, a mio parere con pregiudizio di entrambi. Penso che in questo caso l'*et et* sia più appropriato dell'*aut aut*.

Un quadro didattico per l'educazione civica

In una *Guida di Educazione civica* (1), Montanari e Nosengo pubblicavano in apertura del volume il testo della Costituzione, convinti che "ogni azione di educazione civica, storicamente realistica, debba muovere dalla conoscenza amorosa di questo testo". L'aggettivo un po' romantico serviva a togliere argomenti a chi riteneva che l'insegnamento della Costituzione diventasse inevitabilmente burocratico, astratto, dogmatico, legalistico, catechistico, mnemonistico, noioso, indottrinante. Il voto dell'Assemblea Costituente del 1947 e il decreto Moro del 1958 avevano individuato nella Costituzione sia il nucleo di principi e di regole fondative per la nuova Repubblica, sia uno spazio curricolare minimo, ma decoroso, per la Costituzione, dato che si doveva affrontarlo in un curriculum continuo che riguardava tutti gli 8 anni della scuola secondaria, perché alla scuola primaria avevano allora provveduto i programmi del '55.

Questo spazio doveva caratterizzarsi: 1) *sia* come clima culturale profondamente rinnovato, dopo la Guerra e la Liberazione, 2) *sia* come dimensione della coscienza professionale di ogni docente, che, prima che esperto disciplinare, doveva sentirsi *educatore*, secondo il 'compromesso costituzionale' stipulato con la Repubblica, 3) *sia* come

1) F. MONTANARI, G. NOSENGO, *Cittadini di domani*, Le Monnier, Firenze, 1962. Nel 1959 era uscito un volume che raccoglieva gli atti del convegno di Friburgo, in Svizzera, dal titolo *L'educazione civica degli italiani*, Uciim, Roma.

Occorre delineare uno spazio curricolare minimo, ma decoroso, per la Costituzione, che rappresenta il nucleo di principi e di regole fondative della Repubblica

Nel 1958
si approvarono
i programmi
di *Educazione*
civica,
assegnando
a questa disciplina
due ore mensili



pratica di vita democratica per tutta la scuola, 4) *sia*, infine, come nucleo di argomenti gravitanti intorno alla Costituzione: “*Se pure è vero – notava – che l’educazione civica dev’essere presente in ogni insegnamento, l’opportunità evidente di una sintesi organica consiglia di dare a essa un quadro didattico e perciò di indicare orario e programmi, e induce a designare per questo specifico compito il docente di storia*”.

“*Nell’ambito dell’insegnamento fissato per l’insegnamento della storia – precisava – il docente dovrà destinare due ore mensili alla trattazione degli argomenti suindicati*”, centrati sulla Costituzione. Il che si può fare in modo giocoso, analitico, euristico, ‘capovolto’, Dada-istico, Debate-istico, come dimostrano esperienze e pubblicazioni efficaci, attivizzanti, robuste, adatte ai diversi gusti, problemi, interessi, contesti culturali e curricolari...

La convivenza tra cittadinanza e Costituzione

Privare la Costituzione di questo pur minimo spazio orario, inteso come ‘te-

stata d’angolo’ dell’intero edificio del curriculum, dall’infanzia alla maggiore età, col motivo che l’educazione civica o alla cittadinanza è compito di tutti i docenti e di tutte le materie, avrebbe significato, di fatto, impoverire il disegno del 1958, che già di suo appariva debole, come riconosceva don Milani, nel 1967: “*Un’altra materia che non fa è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna dentro altre materie. Se fosse vero sarebbe bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete*” (2). E altrove aggiunse, rivolto alla Professoressa: “*Voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione*”.

Il filosofo e senatore Cesare Luporini criticò in Senato quei programmi di educazione civica come ‘scelta minimalista’. Moro rispose: “*Ritengo che sia un titolo d’onore per me l’aver rotto gli indugi, introducendo l’insegnamento dell’educazione civica nella scuola italiana. (...) Seppur fossero vere tutte le critiche che Ella ha rivolto alla nostra impostazione, l’introduzione di questo nuovo tema di studio e di meditazione nella scuola sarebbe ugualmente fecondo*”.

Giovanni Gozzer, una delle menti più lucide e autorevoli della scuola di allora, scrisse “*Dobbiamo onestamente ammettere che difficilmente si sarebbe potuto impostare il problema dell’educazione civica con maggiore equilibrio e con più lineare impostazione didattica. Ne diamo atto ben volentieri*” (3).

La tela di Penelope

Da giovane insegnante di lettere, in una scuola pareggiata di Cantù, giusto il 1958, non ricevetti dal preside il testo

2) *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1967.

3) *La Scuola e l’Uomo*, marzo 1957.

del nuovo decreto Moro, né potei ovviamente arrangiarmi su Internet. Gli occhi mi si aprirono quando ebbi la nomina di insegnante di italiano, storia ed educazione civica, dal 1962 al 1965 all'Itis e poi al Magistrale di Reggio Emilia.

Durante la contestazione, nell'agenda del 6 aprile del fatidico 1968 scrissi questa nota: "Gruppo di studio. Presenti 25. Lettura dei programmi dei licei classico, scientifico, magistrale. Conclusione: si possono applicare in modo intelligente. Il programma di Educazione Civica è stato innestato su un tronco vecchio. Ma è l'idea nuova per cui battersi (adempimento della legge!). Oggi 18 ore l'anno sono rubate all'educazione civica. Occorre chiederne ragione ai consigli di classe".

Dopo decenni di esperienza variamente condotta, di ricerca, d'insegnamento in università, all'Irsae Lombardia, al Cnpi e in 4 gruppi di lavoro ministeriali istituiti da diversi ministri, ho capito alcune delle ragioni di questa difficoltà e ho cercato di ricominciare più volte da capo, studiando e confrontando idee, teorie, dubbi, esperienze positive e negative, con interlocutori diversi, talora convinti, talora ostili, talora dubbiosi. Pochi sono i docenti di storia o di diritto che si sentano, o siano avvertiti come possibili coordinatori o 'direttori d'orchestra' nei rispettivi consigli di classe. La 'trasversalità nell'educazione alla cittadinanza' sembra in sé più democratica e più feconda di una materia che rischia d'essere pur sempre dotata di un orario striminzito. Il fatto è però che non si tratta di un *aut aut* fra approccio disciplinare e approccio trasversale, ma di un *et et* gestibile con qualche lampo di fantasia organizzativa.

La trasversalità debole

Nella prefazione a un mio libro su *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte* (Erickson, Trento, 2014) il costituzionalista Valerio Onida, presidente emerito della Corte, dopo avere scrit-

to che "Non è detto, forse, che serva necessariamente una 'ora' di educazione civica... e che non sia meglio, invece, inserire i contenuti necessari nei programmi delle diverse materie scolastiche. Questa seconda modalità implica, fra l'altro, una maggiore corresponsabilizzazione di tutto il corpo insegnante e dell'intera struttura scolastica".

Di fatto però, due pagine più avanti, scrive: "L'aspetto della conoscenza di fatti, testi e documenti oggi è facilitato dall'accesso quasi sconfinato ai 'materiali' consentito dall'uso della rete. Ma resta come compito primario della scuola quello di insegnare a educare all'utilizzo critico e non passivo della massa indistinta delle informazioni disponibili. Da questo punto di vista, che a scuola si leggano integralmente e si commentino i testi più rilevanti per la vita della società e delle istituzioni, a partire dalla Costituzione repubblicana è fondamentale".

La proposta dell'ANCI

Insomma, poiché da un decennio si è sperimentata la 'trasversalità', con esempi eccellenti, ma per lo più con deresponsabilizzazione dei docenti, anche quelli di storia, che hanno già molto da fare (anche se pare che non debbano più preoccuparsi del tema di storia all'esame finale) e con risultati a dir poco imbarazzanti, pare che non sia peregrina l'idea dell'ANCI di recuperare, sia pure con un anno di riflessione, se andrà bene la raccolta, in corso fino ai primi di gennaio 2019, delle firme da loro promossa, e perché sia prevista un'ora in cui si riesca *anche* a insegnare, a studiare e discutere gli elementi cruciali su cui è poi opportuno collaborare e dividersi il lavoro fra docenti.

La proposta dell'Anci prevede un'ora settimanale in cui insegnare, studiare e discutere i nuclei fondamentali dell'educazione alla cittadinanza

Luciano Corradini

Professore emerito di Pedagogia generale nell'Università di Roma Tre
luciano.corradini1@gmail.com

Educazione civica: meglio un progetto integrato

di Giorgio Siena

*Meritevole
la proposta
dell'Anci
per introdurre
l'educazione civica,
ma l'impressione
è che si aggiungano
altri impegni
ai compiti ordinari
della scuola*

La proposta di legge dei Sindaci

L'Associazione dei Comuni Italiani ha depositato presso la Corte di Cassazione una proposta di legge per inserire nelle scuole italiane di ogni ordine e grado un'ora di educazione alla cittadinanza. È iniziata la raccolta di firme per inviare la proposta all'esame del Parlamento.

La proposta dell'ANCI sull'introduzione dell'educazione civica obbligatoria nelle scuole ha dato corso al dibattito su un argomento che si affaccia regolarmente fra i temi della scuola. Non è difficile cogliere anche le buone ragioni che inducono quantomeno a riflettere sui compiti educativi in merito alla formazione di cittadini che abbiano come riferimento solido la carta costituzionale.

Non vi è dubbio che l'iniziativa istituzionale delle autonomie locali coglie una esigenza concreta di riflessione e di proposta formativa. Il problema sta però nel tipo di risposta e nel progetto in sé.

La prima impressione, poco allettante, proviene dalle locandine di invito ove compaiono in elenco i tanti compiti educativi già assegnati alla scuola nel corso degli anni e in risposta spesso a eventi o crisi manifestate nel corpo sociale e in particolare fra gli adolescenti. Il terminale di tutto è sempre la scuola alla quale si scaricano con troppa facilità e leggerezza compiti educativi di ogni genere: educazione alla sessualità, educazione alimentare, Intercultura, lotta alle dipendenze, alla ludopatia, prevenzione delle malattie, educazione

Settant'anni di Costituzione

In diversi periodi della storia recente, anche attraverso il superamento di prove dure e contrastate (dalla contestazione studentesca del '68, per l'anno in corso anche un anniversario, alle battaglie sindacali, al terrorismo degli anni '70) la Costituzione ha dimostrato una forte tenuta nella coesione sociale. Anche la costruzione dell'Europa avrebbe dovuto essere una conferma dell'affermazione indiscussa dei nostri principi costituzionali.

Accade invece che mentre celebriamo nel 2018 il centenario della I guerra mondiale, a 100 anni dalla conclusione di quell'evento drammatico, tutta l'Europa sembra rivivere nelle forme di disgregazione, nell'avanzare dei nazionalismi, e nella crisi della democrazia liberale che si manifesta concretamente in alcuni Paesi dell'Unione, le stesse incertezze e turbolenze che causarono i drammi dai quali l'Italia è uscita con il processo costituente e la Costituzione del 1948.

Insomma, dopo aver superato tutte le prove difficili la Costituzione sembra in difficoltà a superare la prova generazionale e quella delle sfide del mondo globale.

stradale, educazione digitale e altro ancora.

L'idea che si assuma una iniziativa per ripristinare qualcosa che era già collocato nei piani curriculari delle scuole superiori e poi cancellato dai tagli operati sugli organici della scuola è abbastanza evidente, ed è anche nella scarsa originalità dell'idea, a mio avviso, la debolezza della proposta.



Le competenze di cittadinanza

Con il documento dell'Unione europea del 2008, rinnovato nel 2018 ⁽¹⁾ viene proposto ai sistemi di istruzione nazionali un articolato e definito quadro di competenze di cittadinanza, che rappresenta una sfida all'innovazione non ancora realmente e diffusamente raccolta dalle scuole.

Se le competenze, che hanno un chiaro riferimento alle discipline, in qualche modo sono state incluse nei Piani Formativi Triennali (competenze nella lingua madre, nelle lingue straniere, scientifiche e logico matematiche, digitali) molto resta da fare per quelle di carattere trasversale.

L'impressione è che si debba ancora avviare un'efficace progettazione per quelle competenze che concorrono più di altre a definire la cittadinanza: competenze sociali e civiche, intraprendenza, consapevolezza ed espressione culturale, spirito critico e capacità di autoapprendimento.

L'apprendimento per competenze, soprattutto quello descritto nelle ultime quattro del Quadro europeo, richiede ben altro che semplici integrazioni del curriculum. Concentrando l'asse della for-

mazione su questo secondo gruppo di competenze ci si avvicina realmente alla formazione e all'educazione civica. L'insegnamento si colloca, infatti, non più sulla mera riproduzione dei saperi, ma sulla loro mobilitazione a fronte di situazioni reali; ciò comporta la combinazione e il raffronto di conoscenze, raccordando abilità e capacità appartenenti a diversi campi disciplinari. Le competenze trasversali possono sviluppare reali competenze e attivare un pensiero critico solo se vi è la mobilitazione di tutti gli insegnamenti, con l'adozione di metodologie di laboratorio didattico e di *problem solving* e con la progettazione di unità di apprendimento.

Le potenzialità dell'autonomia delle scuole

L'autonomia scolastica rimane una grande occasione di programmazione della scuola e di espressione di opzioni culturali. Dai tempi del d.P.R. 275/1999 a oggi (legge 107/2015), tutto ruota ancora intorno al grande tema dell'autonomia scolastica, che mette in evidenza in primo luogo la capacità delle scuole di elaborare progetti di formazione utilizzando le risorse umane, quelle finanziarie e quelle del territorio per una progettazione innovativa, efficace e responsabile.

Se consideriamo quello che è possibi-

Per promuovere
la cittadinanza
occorre
un ancoraggio
più esplicito
alle competenze
chiave
europee
di carattere
trasversale

1) Si veda F. MAROSTICA, *Competenze di cittadinanza in Europa*, in questo numero di Rivista dell'Istruzione.

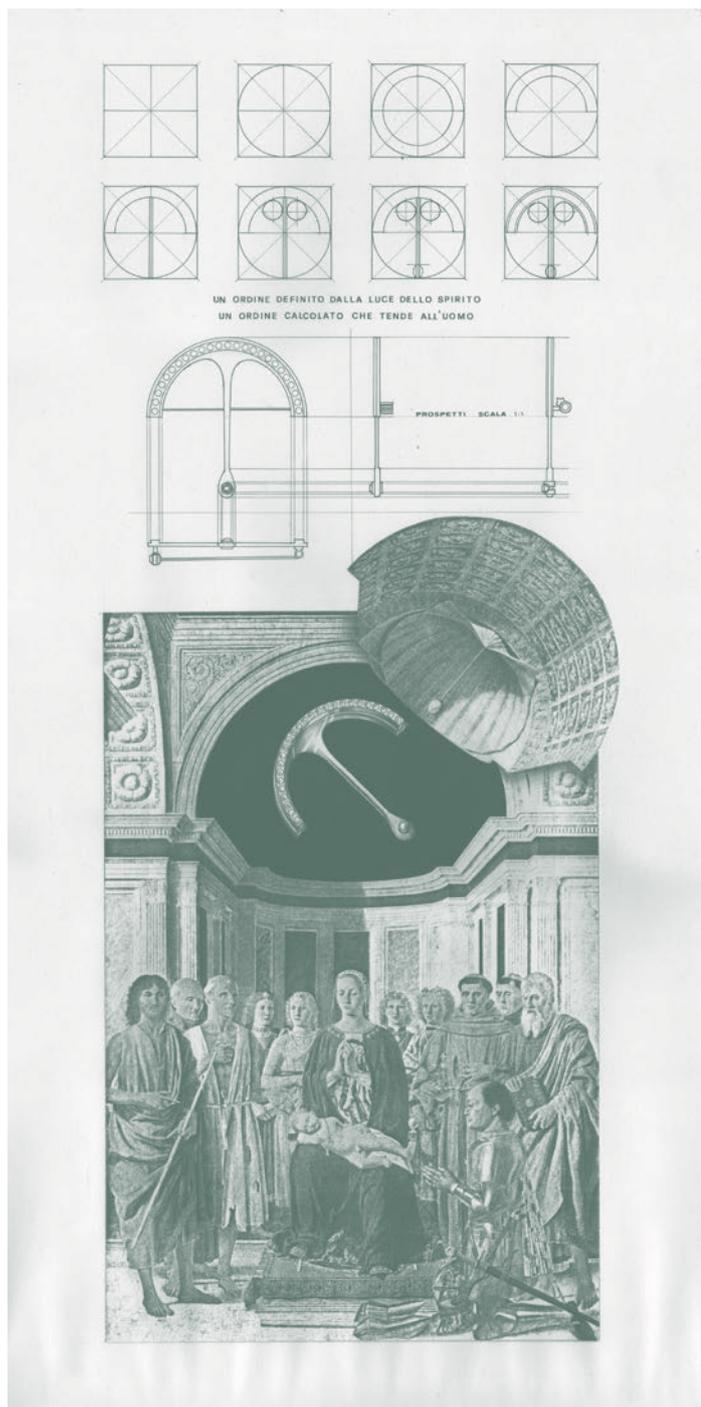
*Con una minima
riduzione
della durata
dell'ore di lezione
è possibile
costruire
un monte-ore
per un progetto
che coinvolga
più docenti
del consiglio
di classe*

le fare attraverso una sinergia efficace fra flessibilità organizzativa, flessibilità curricolare e progetto, comprendiamo come tutto sarebbe nella piena disponibilità delle scuole senza alcun bisogno di intervento legislativo, ancora una volta. Ad esempio, ridurre l'ora di lezione di appena 5 minuti consentirebbe di suddividere l'orario complessivo con almeno 2-3 lezioni a disposizione dei docenti (di tutti) e 54 lezioni disponibili per ciascun docente per un progetto di formazione alla cittadinanza, che coinvolga più docenti del consiglio di classe.

È appena il caso di segnalare che strade anche semplici come questa trovano quasi sempre l'opposizione dei colleghi docenti e dei sindacati; si constata che i nemici o gli indifferenti dell'autonomia sono quasi sempre interni alla scuola.

Eppure non voglio pensare che un grande valore, il più importante riconosciuto alle scuole, non sia utilizzato davvero per una progettazione autentica e personalizzata che possa anche fare uso delle risorse del territorio. Che l'iniziativa, nei termini in cui è sviluppata, provenga dalle Associazioni dei Comuni conferma il giudizio che le istituzioni del territorio, come massima rappresentanza del territorio stesso, non hanno mai compreso del tutto, stimolato e responsabilizzato, la piena espressione dell'autonomia da parte delle scuole. Dall'autonomia può derivare una vera progettazione condivisa, ben diversa da una docenza debole e isolata collocata attraverso un'azione esterna o verticistica.

In presenza di una forte autonomia destinata a questa dimensione altamente significativa della formazione, si potrebbero coinvolgere docenti di ambiti disciplinari diversi e ampi: diritto, storia, filosofia, italiano, discipline tecnico-scientifiche... In presenza di un vero progetto di scuola, costruito con l'autonomia, sarebbe invece auspicabile un supporto di natura finanziaria o, nell'ambito delle risorse umane, un



consolidamento dell'organico potenziato che, a regime, potrà essere la vera arma vincente della scuola.

È questa ancora una volta l'occasione per un forte richiamo alla responsabilità, all'utilizzo delle possibilità attribuite dall'autonomia scolastica, per evitare ancora una volta un'azione ministeriale verticistica in una materia complessa con lo strumento dell'organico. Si ignora (ed è quasi paradossale) che tocca alle scuole affrontare i grandi temi della formazione poiché proprio una

modifica della Costituzione (artt. 117 e 118) ha assegnato a esse piena libertà di azione.

L'educazione civica come esperienza

È davanti ai nostri occhi un cambiamento profondo degli adolescenti nel loro incontro con la realtà, con i valori e con la loro storia. È altresì presente, in modo a volte spiazzante, il cambiamento definitivo e problematico degli stili di apprendimento, del rapporto con la conoscenza che avviene nella generazione del digitale e dei social. Soluzioni di sistema, attraverso le scelte tradizionali con le quali si approntava una risposta formativa con il piano curricolare, il programma o la programmazione (e con una proposta di metodologia didattica da considerare nel pieno rispetto della libertà di insegnamento), hanno dato un contributo certamente elevato in tempi ormai lontani, ma non più attuali.

Affrontare il tema educativo utilizzando sapere teorici, nozionistici, astratti e isolati in un ambito tradizionalmente scolastico, in particolare nel segmento di secondo grado ove prevale ancora in larga misura la trasmissione verbale e nozionistica, porterebbe forse ad aggiungere eventuali interessi e contenuti, ma ben poco potrebbe indurre un reale, necessario, cambiamento.

Mancherebbero un pensiero profondo e critico, o una capacità vera di interagire con la realtà dei comportamenti vissuti in famiglia o nell'ambiente extrascolastico, per attivare una capacità di valutare e comprendere. Non credo si possa pensare una formazione civica davvero educativa senza un legame vero con la realtà, con la vita quotidiana nella classe.

La formazione come laboratorio sociale

La scuola è la prima, e oggi ancora più complessa, rappresentazione della società; perché sia realmente vissuta de-

ve essere un laboratorio quotidiano, dove ogni esperienza nella classe, nel racconto di sé, nei conflitti indotti o spontanei, nello scontro con le mille facce della diversità del mondo adolescente diventa materia di apprendimento vero, forte della autenticità degli stimoli. Deve essere un materiale vivo, ripensato, analizzato, descritto e rielaborato con le chiavi di lettura che stanno alla base dei valori costituzionali.

Il sapere senza la connessione con l'esperienza è inevitabilmente volatile, una proposta lontana dalla realtà degli studenti e dei loro stili di apprendimento, così difficili da attivare e da rendere efficaci.

È pur vero che oggi la sfida lanciata dal documento europeo delle competenze, quelle cosiddette trasversali, rimane al palo, ma vale la pena tentare di modificare il modo di fare formazione, anche come risposta alla crisi che le modalità tradizionali vivono costantemente nella scuola.

Competenze, autonomia scolastica, progettualità, scuola come laboratorio sociale: sono questi gli ingredienti di una progettazione di un modello educativo-formativo imperniato sui temi e sui valori della Costituzione. Entra qui in gioco la responsabilità dei dirigenti scolastici nel dare una linea di indirizzo, nel promuovere il pieno utilizzo delle risorse umane disponibili e nell'attivare il piano formativo secondo la riforma avviata dalla legge 107/2015, fra molte ingiuste e superficiali contestazioni.

La valutazione delle competenze

Nella proposta di legge si insiste molto sulla valutazione dell'ora di educazione alla cittadinanza, con l'idea, molto 'studentesca', che solo il voto fornisca valore e riconoscibilità a una proposta formativa. Ma anche questo è un punto di debolezza poiché rischia, in effetti, di risolvere la formazione nell'acquisizione di un sapere disciplinare ine-

*L'educazione
alla cittadinanza
deve
intrecciarsi
con una dimensione
esperienziale
vissuta
con gli allievi
nella classe*

*L'educazione
alla cittadinanza
sta stretta
entro un'ora
di lezione,
perché richiede
un insieme articolato
di azioni
e di esperienze
educative*

vitabilmente trasmesso e ridotto in contenuti, se non in mnemoniche nozioni.

Si sorvola così su un'altra questione strategica che è quella della valutazione delle competenze e delle modalità di tale valutazione. A differenza di un voto numerico che si indirizza ai contenuti e alle nozioni assimilate, mettendo l'educazione civica entro una gabbia disciplinare, la valutazione delle competenze di cittadinanza è sviluppata sulla base di indicatori di comportamento, atteggiamenti, ruoli assunti, capacità di iniziativa, sviluppo di senso critico e tutto ciò che può segnare in modo positivo un percorso di maturazione e di sensibilità civica. Acquisire nozioni non basta da solo a realizzare una vera crescita mentale e culturale. Anche sul piano dei valori occorre vivere un vero civismo accompagnato e maturato nel contesto sociale espresso dalla scuola.

L'ora tradotta in burocrazia

Se il provvedimento si traducesse in un'ora per classe, anche, dove possibile, integrata con le 2 ore di diritto, si nominerebbero probabilmente insegnanti dalla graduatorie di istituto. Rispetto alla recente legge 107/2015, è stata eliminata la chiamata diretta, quindi la possibilità di individuare docenti con esperienze e curriculum adeguato; non è chiaro se sarà mantenuta e sostenuta l'importante innovazione degli ambiti territoriali, che sono il luogo fondamentale deputato a una vera formazione a supporto della progettazione delle scuole. Significherebbe più spesso la nomina di un insegnante supplente motivato dal posto di lavoro, non certo dal fare un'ora in 18 classi!

È probabile che anche l'organico funzionale della Buona Scuola possa essere assorbito dalle cattedre di insegnamento. Potremmo presto constatare l'insuccesso e quindi la soppressione o più facilmente la trasformazione del posto in qualcosa d'altro. Una si-



tuazione simile l'abbiamo già vista con l'introduzione di un'ora di geografia, in risposta a una pressione un po' corporativa, con rapporto costi/benefici molto discutibili.

Meglio un progetto integrato

Per educare alla cittadinanza, in conclusione, serve un progetto di scuola, con un insieme di momenti e di azioni che si incontrano: coltivare la memoria storica, vivere nella comunità scolastica, conoscere il territorio, incontrare le istituzioni, comprendere, partecipare, proporre, assumere responsabilità, avere spirito di iniziativa.

Leggere la Costituzione, nei suoi contenuti, come il programma politico di un paese, esercitare la cittadinanza ogni giorno nella classe o nel gruppo, come luogo di diritti e doveri, nella relazione con l'insegnante. Sono tante azioni che si dovrebbero integrare nel progetto di scuola frutto della autonoma elaborazione delle scuole stesse. Un proverbio africano dice che per educare un fanciullo serve un intero villaggio; analogamente, per educare un giovane serve un'intera scuola (e se vogliamo anche un intero territorio).

Giorgio Siena

*Dirigente scolastico in Emilia-Romagna,
presidente di "Organizzazione e didattica della scuola"*

Proposta di legge di iniziativa popolare per l'introduzione dell'insegnamento di educazione alla cittadinanza

come materia con voto autonomo, nei curricula scolastici di ogni ordine e grado

di ANCI – Associazione nazionale dei Comuni italiani

Diviene sempre più urgente il recupero di una dimensione educativa che formi i giovani cittadini ai principi che consentono uno sviluppo civile della società italiana, e una conservazione e cura dei legami di coesione sociale, indispensabili per immaginare un futuro vivibile e uno sviluppo possibile per il nostro Paese. Nella scuola si assiste da anni a un progressivo indebolirsi del senso di responsabilità e del rispetto reciproco, che rende sempre più difficile il lavoro degli insegnanti e più faticoso l'apprendimento degli studenti, soprattutto di quelli più fragili. La necessità si dimostra, poi, ancora più pressante se poniamo mente alla crescita demografica garantita oggi dai cittadini immigrati, e ai numerosi nati in Italia di seconda generazione. Imparare a essere cittadini è un obiettivo raggiungibile, il cui perseguimento non è più rinviabile.

Un altro fattore di urgenza si è di recente manifestato con il crescente scollamento delle generazioni più giovani dal senso delle esperienze di guerra e di lotta al nazifascismo che hanno influito sulla storia dell'Italia quale oggi la conosciamo: ignoranza, superficialità, adesione a ricostruzioni verosimili e non vere sono soltanto alcune delle for-

me che ha assunto il distacco dei cittadini dalla storia della comunità cui appartengono. Si tratta di un legame invece fondante per qualunque esperienza di cittadinanza, che può e deve essere costruito, alimentato e custodito. Per farlo è necessario sottolineare il valore della memoria, l'affermazione dei concetti di pace, fratellanza e libertà nella costruzione della coscienza del bambino-cittadino. Riconoscere il valore del ricordo delle conquiste e dei sacrifici di chi ci ha preceduto muove dalla conoscenza delle nostre radici e della nostra identità. Ciò che siamo stati, siamo e saremo. E non possiamo permetterci di affidare un mattone così importante della coesione sociale alla spontaneità estemporanea dell'educazione familiare o dei percorsi individuali di educazione non formale.

La scuola è già molto attiva su questi temi e ha trovato un punto di forza anche nelle recenti indicazioni dei nuovi scenari nazionali, nel valore della trasversalità dell'idea di un'educazione alla cittadinanza. In questa prospettiva, deve essere un obiettivo che permea l'apprendimento di ogni disciplina, e che è parte del corredo delle competenze dei nostri studenti.

La scuola
deve affrontare
il tema
della formazione
alla cittadinanza
anche attraverso
la cura
della memoria
e il riconoscimento
dei diritti
e dei doveri

*Ci sono oggi
nuove
emergenze
che richiedono
di essere
affrontate,
come la cittadinanza
digitale
e l'educazione
alla tutela
dell'ambiente*

La scuola è, fin dalle riforme che la istituirono in Italia come scuola pubblica e poi dell'obbligo, il luogo dove si formano i cittadini, e dove i piccoli cittadini – e sempre di più anche le loro famiglie – apprendono il vivere consociato in modo responsabile e attento. Sempre nuovi temi si affacciano a stimolare il bisogno educativo, come l'educazione ambientale e quella digitale, strumenti di nuove forme di cittadinanza che consentono di abitare lo spazio della natura o quello digitale con la consapevolezza adeguata. Ad essi si affiancano il lavoro e la riflessione sulla relazione interpersonale, indispensabili per contrastare le dinamiche individualiste e solipsistiche che caratterizzano molti processi evolutivi in atto oggi in seno alle società contemporanee.

La rapidità della diffusione delle conoscenze, e della comunicazione con conseguente contrazione dei tempi di elaborazione e di reazione rendono indispensabile l'acquisizione di strumenti conoscitivi e temi nuovi, che non possono più contare sui tempi lenti dell'apprendimento informale che si sviluppa naturalmente nella vita quotidiana e familiare.

Fin dalla scuola dell'infanzia è necessario apprendere la dimensione della cittadinanza, con i suoi diritti e i suoi doveri, che affianca lo sviluppo individuale e consente la piena realizzazione di sé. Essa, infatti, dovrebbe, secondo quanto è già disposto negli ordinamenti scolastici e contenuto in questa proposta, articolarsi nella conoscenza della Costituzione, dei principi giuridici fondamentali, tra i quali in modo preminente il principio di eguaglianza con le sue declinazioni più urgenti, quali quella del contrasto alla disparità di genere e di etnia, di religione, nonché il principio di legalità; nell'approfondimento del funzionamento delle istituzioni e nei rudimenti dei sistemi di governo, nonché delle regole e delle istituzioni europee; nella conoscenza degli elementi fondamentali del diritto, in particolare del diritto del lavoro. Non

potrà, poi, mancare un segmento importante da dedicare all'educazione ambientale e a quella nuova forma di educazione civica che è l'educazione digitale. I cittadini tutti, ma in special modo i più giovani, frequentano, vivono e condividono con altri cittadini spazi virtuali di espressione di sé che impongono l'apprendimento di nuove possibilità e nuove regole. Nella basilare educazione all'ambiente, intesa anche come rispetto di sé, degli altri e della comunità in cui si vive, potranno altresì comprendersi l'educazione a un sano stile di vita con l'educazione alimentare e la lotta allo spreco, l'attenzione al consumo dei beni fondamentali come acqua, terra, aria; educazione alla felicità e al rispetto degli altri.

L'educazione civica e la conoscenza dei principi che regolano la vita consociata sono state ritenute centrali fin dal 1958, quando fu Aldo Moro a proporre l'inserimento della disciplina dell'educazione civica nei curricoli scolastici. Con alterne vicende, sotto forma di disciplina o come argomento di studio centrato sui temi della costituzione e della cittadinanza è stata sempre presente nei programmi di studio dei cicli di insegnamento.

Oggi occorre recuperare centralità e simbologia per questa materia di insegnamento e sottolineare con chiarezza che si tratta di un patrimonio di conoscenze e di strumenti indispensabile per poter realizzare se stessi e la propria natura di cittadini. Lo si potrà ottenere se, oltre a ispirare in modo trasversale le altre discipline curriculari, l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza diventerà materia autonoma e con voto indipendente nei curricoli di entrambi i cicli didattici e quindi nelle scuole di ogni ordine e grado.

La presenza di una materia con la sua valutazione chiarisce, infatti, la natura prioritaria del possesso di tali conoscenze e solleva l'educazione alla cittadinanza dalla condizione ancillare cui la condanna l'essere presente come ar-



ticolazione dei programmi di storia o come argomento curricolare. L'ordinamento attuale, in vigore dal 2008, non garantisce infatti lo sviluppo delle competenze di Cittadinanza e Costituzione, poiché esse sono affidate in modo generico a tutti i docenti, e in particolare a quelli delle aree storico-geografica, filosofica e giuridica.

Crediamo pertanto che debba essere affidato a una commissione *ad hoc* presso il Miur, nella quale possa essere integrato anche il punto di vista degli enti locali, il compito di:

- 1) individuare come modulare il monte orario e come introdurre l'insegnamento (se introducendo una nuova ora, oppure rimodulando il calendario e orario delle lezioni; o se utilizzando la quota di autonomia e gli spazi di flessibilità – art. 1 legge 107/2015 – utilizzando opportunamente l'organico del potenziamento);
- 2) individuare le più adatte modalità di valutazione dell'apprendimento di questo insegnamento. È tratto irrinunciabile della presente proposta,

infatti, la presenza di una valutazione che trasmetta chiaramente agli studenti e alle loro famiglie il senso e l'importanza, coralmemente riconosciuti, dell'essere cittadini competenti e consapevoli della loro appartenenza alla comunità.

Questa proposta, che non vuole in nulla sminuire quanto già in opera negli ordinamenti scolastici, vuole esprimere il sentire comune a tanti sindaci e amministratori locali che avvertono tutta l'urgenza di operare per una maggior diffusione del senso di appartenenza alla comunità dei cittadini e delle cittadine italiani. I Comuni si mettono quindi a disposizione per accompagnare con progetti integrativi dell'offerta formativa l'introduzione dell'ora autonoma di educazione civica, soprattutto con riguardo alla conoscenza del funzionamento e del valore delle istituzioni locali.

Articolato

Art. 1

È abrogato l'art. 1 della legge 30 ottobre 2008, n. 169.

Sono altresì abrogati:

- d.P.R. 89/2009, art. 4, comma 9, art. 5, commi 6 e 9;
- d.P.R. 87/2010, art. 5, comma 1, punto e Allegato A, p. 2. come modificato dall'art. 13 del d.lgs. 61/2017 che ha riformato gli istituti professionali;
- d.P.R. 88/2010, art. 5, comma 1, punto e Allegato A, p. 2;
- d.P.R. 89/2010, art. 10, comma 7.

Art. 2

È istituito l'insegnamento di educazione alla cittadinanza come disciplina autonoma con propria valutazione, nei curricoli e nei piani di studio di entrambi i cicli di istruzione.

Sono conseguentemente da ritenersi modificati, in armonia con quanto disposto al comma precedente, tutti gli articoli di legge che disciplinano i curricoli, i piani di studio e la loro articolazione.

I dettagli della proposta dell'Anci, in riferimento alle modalità orarie (ore aggiuntive o flessibilità) e alla valutazione, dovranno essere messi a punto da un'apposita Commissione

Il nuovo curriculum
comprende
lo studio
della Costituzione,
delle istituzioni
italiane ed europee,
dei principi
e dei valori
della società
democratica,
e l'educazione
digitale
e ambientale

Il monte ore necessario (non inferiore alle 33 ore annuali), ove non si preveda una modifica dei quadri orari che aggiunga l'ora di educazione alla cittadinanza, dovrà essere ricavato rimodulando gli orari delle discipline storico-filosofico-giuridiche.

Art. 3

È istituita presso il Miur una commissione *ad hoc* che, sentito il Comitato scientifico per le *Indicazioni nazionali* e il CSPI, assuma:

1) il compito di elaborare entro 6 mesi dall'entrata in vigore della presente legge gli obiettivi specifici di apprendimento per i diversi cicli di istruzione, e di provvedere, entro il medesimo termine, alla corretta collocazione dell'insegnamento in seno ai curricoli e ai piani di studio dei diversi cicli di istruzione, nonché di optare per l'aggiunta di un'ora ai curricoli o per la sua individuazione nell'ambito degli orari di italiano, storia, filosofia, diritto, tenendo conto dei quadri orari e del numero delle materie per ciascun tipo di scuola;

2) la decisione se optare per un'ora di nuova istituzione che si aggiunga in tutti o in alcuni cicli di istruzione e tipologie di indirizzo scolastico, o per un'ora da ricavare nell'ambito dei quadri orari già esistenti.

Gli obiettivi specifici di apprendimento dovranno necessariamente comprendere nel corso degli anni: lo studio della Costituzione, elementi di educazione civica, lo studio delle istituzioni dello Stato italiano e dell'Unione Europea, diritti umani, educazione digitale, educazione ambientale, elementi fondamentali di diritto e di diritto del lavoro, educazione alla legalità, oltre ai fondamentali principi e valori della società democratica, come i diritti e i doveri, la libertà e i suoi limiti, il senso civico, la giustizia.

Art. 4

L'insegnamento potrà essere affidato ai docenti abilitati nelle classi di con-

corso che abilitano per l'italiano, la storia, la filosofia, il diritto, l'economia.

Art. 5

Sono istituiti percorsi di formazione dei docenti e azioni di sensibilizzazione sui temi oggetto del nuovo insegnamento ed in particolare sull'educazione digitale ai sensi del comma 124 dell'art. 1 legge 13 luglio 2015 n. 107.

È affidato ai Comuni il compito di promuovere iniziative di integrazione dell'offerta formativa delle scuole, e di supporto alla medesima, con particolare riguardo alla conoscenza del funzionamento delle amministrazioni comunali e dei loro organi.

Art. 6

Ove si opti per l'individuazione dell'ora di educazione alla cittadinanza nell'ambito degli orari di italiano, storia, filosofia, diritto, dall'attuazione della presente legge non deriveranno nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica e le amministrazioni coinvolte svolgeranno le attività previste con le risorse umane finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente.

Nell'ipotesi in cui si opti per l'aggiunta di un'ora agli orari delle discipline storico-filosofico-giuridiche, i maggiori oneri saranno a carico dei Fondi di riserva e speciali del bilancio dello Stato.



ANCI – Associazione nazionale dei Comuni italiani
info@anci.it

La cittadinanza come 'luogo di lotta'

di Thomas Casadei

Si riprende qui, rielaborandola in più punti, la prima parte del saggio *Questioni di cittadinanza in un 'eclettico meticcio politico': Tom Paine (1737-1809)*, in M. AGLIETTI, C. CALABRÒ (a cura di), *Cittadinanze nella storia dello Stato contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 2017.

La cittadinanza: crocevia e spazio di tensioni

Il termine 'cittadinanza', è ormai consuetudine rilevarlo, "è evocativo di un universo semantico sommamente complesso e poliforme. Affermare che essere 'cittadini' ha a che fare con l'appartenenza a una civitas, ossia a una comunità di individui che condividano diritti e doveri e si riconoscono reciprocamente una medesima identità politica, è sicuramente corretto, e tuttavia non pienamente soddisfacente. Le diverse idee attorno alle ragioni di quell'appartenenza, alle modalità di costituzione di quella comunità e soprattutto alla giustificazione delle regole in base a cui sono fissati, di volta in volta, i termini dell'inclusione e dell'esclusione, producono significati molto diversi tra di loro, profili identitari estremamente variegati, in definitiva 'registri del discorso' non sempre comunicanti" (1). Come è stato notato in una delle opere più complete e organiche sul tema, una vera e propria storia del pensiero politico e istituzionale *sub specie civitatis*, "cittadinanza è divenuto un crocevia di suggestioni variegata e complesse che coinvolgono l'identità politico-giuridica del soggetto, le modalità

della sua partecipazione politica, l'intero corredo dei suoi diritti e dei suoi doveri" (2).

Diverse sono dunque le modalità di ricostruzione, analisi, narrazione di questo concetto, diversificate le intenzionalità che fanno da sfondo al suo utilizzo nell'ambito delle scienze umane e sociali ma anche nella retorica politica.

Due prospettive interpretative

Rispetto a questo scenario sono venuti a consolidarsi, in generale, due atteggiamenti.

Da un lato, vi è quello che, partendo dalla nozione convenzionale elaborata a metà degli anni cinquanta del Novecento dal sociologo inglese Thomas Marshall, anche al fine di criticarla (3), si propone un'*actio finium regundorum* nel tentativo di fare chiarezza, distinguere piani e, come è stato tentato con grande rigore recentemente da Patricia Mindus, proporre una teorizzazione che possa fare presa sulla realtà attraverso standard e criteri di valutazione (4).

Dall'altro lato, quello che mira a cogliere, in una chiave critica, antinomie, apo-

Ci sono molte idee di cittadinanza che rimandano ai concetti di appartenenza, comunità, inclusione, esclusione, identità

1) P. GROSSO, *Una cittadinanza funzionale. Ma a cosa? Considerazioni sull'acquisto della cittadinanza iure soli, a partire da una suggestione di Patricia Mindus*, in "Materiali per una storia della cultura giuridica", 2, 2015.

2) P. COSTA, *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, 4 voll., Laterza, Roma-Bari 1999-2001, vol. I.

3) Cfr. D. ZOLO (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Laterza, Roma-Bari, 1994.

4) P. MINDUS, *Cittadini e no. Forme e funzioni dell'inclusione e dell'esclusione*, Firenze University Press, Firenze, 2014.

Le leggi
sulla cittadinanza
rappresentano
relazioni
di potere
e sono espressione
di un'élite
in un dato momento
storico

rie e asimmetrie, come ha suggerito, tra gli altri, il filosofo francese Étienne Balibar nei suoi scritti (5); a partire da quest'angolazione c'è chi ha proposto di abbandonare l'uso del concetto per una supposta "impossibilità definitoria" (6), o, d'altro canto, di individuarne nuove possibilità di utilizzo.

In questa categoria si rinvia una forma tipica della modernità, che meglio di altre ne rispecchia le 'tensioni' (7); ancora, si rileva come dietro alla logica della cittadinanza ci siano una serie di fatti contingenti e/o mere questioni di opportunità tipiche della *Realpolitik*. Sotto questo profilo, "non si può non partire dalla considerazione che le leggi sulla cittadinanza rappresentano la risultante di relazioni di potere e sono l'espressione di un'élite di un dato momento storico". Esse non sarebbero altro che "lo strumento essenziale attraverso cui lo Stato [...] racconta e rappresenta la sua idea dell'estensione della comunità politica" (8).

In entrambi i casi, l'odierna complessificazione della cittadinanza, la varietà di 'strutture di significato' a essa sottese, le sue molte facce, esigono un numero crescente di 'competenze' per studiarla (9); di qui l'utilità, di recente ri-



badita con dovizia di argomenti, di uno studio *interdisciplinare* (10), specie se l'orizzonte ideale di riferimento è quello di 'educare alla cittadinanza' (11).

Diverse declinazioni, tra identità e differenziazione

La cittadinanza, sotto questo profilo, rappresenta un ineludibile 'mezzo di

5) É. BALIBAR, *La cittadinanza*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012.

6) P. GROSSO, *cit.*

7) E. GARGIULO, *Leggere la modernità e le sue tensioni: la cittadinanza come chiave di lettura simmeliana*, in C. CORRADI, D. PACELLI, A. SANTAMBROGIO (a cura di), *Simmel e la cultura moderna*, voll. II: *Interpretare i fenomeni sociali*, Morlacchi, Perugia, 2010.

8) P. GROSSO, *cit.*

9) P. RACITI, *La cittadinanza e le sue strutture di significato*, FrancoAngeli, Milano, 2004; E. GARGIULO, *L'inclusione esclusiva. Sociologia della cittadinanza sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2008; S. CARUSO, *Una nuova filosofia della cittadinanza*, Firenze University Press, Firenze, 2012; D. ANDREOZZI, S. TONOLO (a cura di), *La cittadinanza molteplice: ipotesi e comparazioni*, EUT, Trieste, 2016.

10) E. GARGIULO, G. TINTORI, *Giuristi e no. L'utilità di un approccio interdisciplinare allo studio della cittadinanza*, in "Materiali per una storia della cultura giuridica", n. 2, 2015. Sono assai utili A. PIRNI, S. FILOTICO, F. FISTETTI, *Che cos'è la cittadinanza: un approccio interdisciplinare*, D'Anna, Firenze, 2017; P. MOLINARI, E. RIVA (a cura di), *Spazi e tempi della cittadinanza: idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Mimesis, Milano-Udine, 2017.

11) P. CORBUCCI e M. FREDDANO (a cura di), *Diventare cittadini europei: idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa*, Loescher, Torino, 2018.



costituzione dell'identità' (12) ma anche, come emerso in una serie di studi critici degli ultimi anni, un formidabile 'meccanismo di differenziazione' (13). Essa assume un rilievo straordinariamente problematico: tramite la sua figura si attua una distinzione netta tra chi appartiene a una certa comunità politica e possiede un'identità ben precisa (mediante la quale rivendicare il rispetto e la tutela dei diritti fondamentali e umani) e chi, invece, è escluso da tale perimetro e possiede un'identità che risulta del tutto eterogenea, 'altra' nel senso di 'estranea'; lo attestano i recenti fenomeni migratori e, con essi, lo spezzarsi del consenso "sui 'valori'

12) D. RUGGIU, *Cittadinanza e processi formalizzati di costituzione dell'identità in Europa*, in "Ragion pratica", n. 2, 2012.

13) O. GILOLO, *Status in trasformazione. Il diritto alla cittadinanza nell'esperienza europea*, in O. GILOLO, *Diritti e culture. Retoriche pubbliche, rivendicazioni sociali, trasformazioni giuridiche*, Aracne, Roma, 2012.

costitutivi dello stato democratico" (14). Per inciso, è proprio sulle trasformazioni cui è soggetta la categoria della cittadinanza in seguito alle pressioni migratorie e allo svolgersi delle dinamiche della globalizzazione che il dibattito su questa materia è divenuto letteralmente incandescente (15).

I tratti di questa alterità possono, tuttavia, conoscere configurazioni differenti che è bene distinguere in modo analitico, come ha opportunamente proposto Patricia Mindus. Si possono, in prima battuta, individuare tre diverse dicotomie: quella *cittadino/suddito* (con riferimento allo spazio politico); quella *cittadino/straniero* (con riferimento allo spazio giuridico); quella *cittadino/emarginato* (con riferimento allo spazio sociale) (16).

La necessità di uno scavo storico-genealogico

Per cogliere le odierne 'antinomie' della cittadinanza (17) può essere certamente fecondo uno scavo di tipo genealogico, specie se condotto – come suggerisce l'orizzonte ideale delle costituzioni democratiche – a partire da uno sguardo sul periodo in cui il con-

14) C. BARTOLI, *Come il diritto inventa le identità* e P. MINDUS, *Cittadinanza, identità e il sovrano potere di escludere*, in "Ragion pratica", n. 2, 2012.

15) S. MEZZADRA, *Diritto di fuga: migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre corte, Verona, 2001; S. MEZZADRA e A. PETRILLO (a cura di), *I confini della globalizzazione: lavoro, culture, cittadinanza*, Manifestolibri, Roma, 2000; É. BALIBAR, S. MEZZADRA, R. SAMADDAR (eds.), *The Borders of Justice*, Temple University Press, Philadelphia, 2012; F. CORIGLIANO, *La cultura della cittadinanza: itinerario europeo e contesto globale*, Mimesis, Milano-Udine, 2016.

16) P. MINDUS, *Anatomia del cittadino. Tre modi di intendere la cittadinanza e alcuni problemi indesiderati*, in "Analisi e Diritto", 2009.

17) É. BALIBAR, *cit.*

La cittadinanza
può includere
o escludere:
si pensi
alle dicotomie
cittadino/suddito,
cittadino/straniero,
cittadino/emarginato

La razza,
la classe,
il genere
continuano
a funzionare
come fattori
di una cittadinanza
inequale

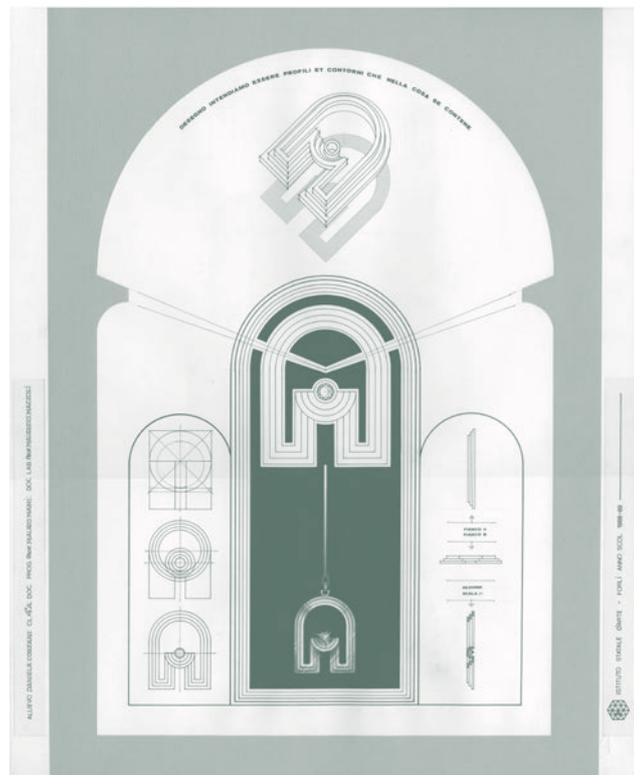
cetto di cittadinanza diviene indissociabile dalla *promessa di eguaglianza*, per lo meno nella sua primigenia formulazione: il lasso di tempo che va dalla *Declaration of Independence* del 1776 alla *Déclaration des Droits de l'Homme e du Citoyen* del 1789, con la cesura epocale che ne consegue nel discorso stesso sulla cittadinanza. Da questo punto di vista risultano interessanti, e imprescindibili, le connessioni tra l'idea di cittadinanza e le ideologie politiche; basti pensare, per fare un esempio, ai diversi 'liberalismi' che si delineano tra la seconda metà del Settecento e il corso dell'Ottocento, ma pure alle diverse articolazioni del socialismo, del pensiero democratico (compreso quello democratico-cristiano), del nazionalismo, e alle loro forme di giustificazione dell'inclusione/esclusione e, con riferimento allo stesso lasso di tempo, il sempre problematico legame tra *cittadinanza e cosmopolitismo* (18) o, ancora, quello – a lungo rimosso – tra *cittadinanza e genere* (19).

Un nodo persistente: tra promesse di eguaglianza e differenziazioni di status

Sin dalla seconda metà del Settecento, dietro la promessa di eguaglianza si combina, sotto un velo invisibile, la produzione di *status* differenti: la condizione di eguaglianza di accesso ai diritti civili e politici, nella pratica, ha a lungo

18) K. HUTCHINGS, R. DANNREUTHER (eds.), *Cosmopolitan Citizenship*, St. Martin's Press, New York, 1999; L. SCUCCIMARRA, *I confini del mondo: storia del cosmopolitismo dall'antichità al Settecento*, Bologna, Il Mulino, 2006.

19) J. TRONTO, *The Genders of Citizenship*, in "American Political Science Review", n. 1, 2007. Per una disamina di questo aspetto sia consentito rinviare al mio *Diritto e (dis)parità. Dalla discriminazione di genere alla democrazia paritaria*, Aracne, Roma, 2017, in part. cap. III.



escluso chiunque non fosse maschio, bianco, proprietario e capofamiglia (20). È questo uno snodo chiave nella storia della cittadinanza ma, per molti versi, anche nel suo stato presente. Come si osserva con forza nell'ambito delle teorie critiche del diritto (21), infatti, "la razza, la classe, il genere, continuano a funzionare come fattori determinanti di una cittadinanza ineguale, che priva le persone dell'opportunità di partecipare a numerose forme di associazione e di lavoro cruciali allo sviluppo dei talenti e delle capacità – talenti e capacità che a loro volta mettono in grado gli esseri umani di contribuire in modo significativo alle (e di trarre beneficio dalle) possibilità collettive della vita nazionale" (22).

Il processo di 'naturalizzazione' di cer-

20) F. BELVISI, *Cittadinanza*, in A. BARBERA (a cura di), *Le basi filosofiche del costituzionalismo*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

21) M.G. BERNARDINI, O. GIOLO (a cura di), *Le teorie critiche del diritto*, Pacini, Pisa, 2017.

22) C.L. HARRIS, U. NARAYAN, *L'azione affermativa e il mito del trattamento preferenziale*, in K. THOMAS, G. ZANETTI (a cura di), *Legge, razza e diritti*, Diabasis, Reggio Emilia, 2005.

te differenze, sedimentato attraverso sistematiche giuridiche diverse a seconda dei contesti⁽²³⁾, struttura forme di cittadinanza che determinano gerarchie e trattamenti differenziati (la *cittadinanza diseguale*, appunto). Sul piano giuridico-istituzionale ne deriva ciò che Balibar definisce 'cittadinanza imposta' quella concezione che i protagonisti della *Critical Race Theory* (CRT), negli Stati Uniti, hanno stigmatizzato, mettendo in evidenza il residuo di imposizione che è proprio di ogni 'cittadinanza', nonché il suo "sovrano potere di escludere"⁽²⁴⁾. Ma questo discorso vale certamente anche con riferimento ai governi degli Stati europei: essi, anziché aprire le frontiere tendono a chiuderle⁽²⁵⁾, mirando a conservare e riaffermare il loro potere sovrano proprio con riferimento alla questione migratoria.

La cittadinanza come spazio del conflitto politico e sociale

Se queste linee di demarcazione e di sviluppo dell'ordine politico, sociale ed economico si sedimentano alle origini della modernità, è anche vero che questi processi legittimano, *in nuce*, i membri subalterni della comunità politica come agenti di trasformazione dei confini del *demos* e della cittadinanza stessa⁽²⁶⁾; in secondo luogo, tali processi

- 23) Due esempi: i 'processi di naturalizzazione degli stranieri' nella Spagna liberale (M. AGLIETTI, *La cittadinanza dell'appartenenza. La naturalizzazione degli stranieri nella Spagna liberale*, in *Cittadinanze*, cit.) e la 'legge del ritorno' che connota la cittadinanza in Israele (per esempio, A. MARZANO, *Legge del ritorno e cittadinanza in Israele*, in *Cittadinanze*, cit.).
- 24) P. MINDUS, *Cittadinanza, identità e il sovrano potere di escludere*, cit.
- 25) Per una prospettiva alternativa: V. SORRENTINO, *Aiutarli a casa nostra. Per un'Europa della compassione*, Castelvécchi, Roma, 2018.
- 26) E. FAHRI ISIN, *Being Political. Genealogies of*

sono venuti a connotare quest'ultima non tanto nel segno della dicotomia ma, a ben vedere, della polarità, generando definizioni fluttuanti, scandite *per graduum*, dalle rivendicazioni per allargarne gli spazi e dalle reazioni a esse; tutte lotte ispirate dalle promesse – e dal potente mito – dell'eguaglianza⁽²⁷⁾. Si tratta di una storia che si rinnova anche davanti ai nostri occhi, per quanto ad apparire assai potente è attualmente la rilegittimazione delle diseguaglianze e di diversi *status* mediante i quali *gerarchizzare* l'idea stessa di umanità⁽²⁸⁾.

La cittadinanza – basti pensare al caso concreto, in Italia, delle 'seconde generazioni'⁽²⁹⁾ – si conferma, prima di tutto, come uno spazio, controverso e molteplice, di tensioni, un 'luogo di lotta'⁽³⁰⁾.

Citizenship, University of Minnesota Press, Minneapolis, 2002.

27) P. ROSANVALLON, *La società dell'eguaglianza* (2011), Castelvécchi, Roma 2013.

28) L. BACCELLI, *Umanità*, in L. BARBARI, F. DE VANNA (a cura di), *Il diritto al viaggio. Abbecedario delle migrazioni*, Giappichelli, Torino, 2018.

29) R. RICUCCI, *Cittadini senza cittadinanza: immigrati, seconde e altre generazioni. Pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità: la questione dello ius soli*, n.e. aggiornata, SEB 27, Torino, 2018; B.G. BELLO, *Seconde generazioni*, in L. BARBARI, F. DE VANNA, cit.

30) L. DE FRANCESCHI, *La cittadinanza come luogo di lotta: le seconde generazioni in Italia fra cinema e serialità*, Aracne, Roma, 2018.

Thomas Casadei

Professore associato in Filosofia del diritto presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Modena e Reggio Emilia
thomas.casadei@unimore.it

L'estensione
della cittadinanza
e dell'uguaglianza
si configura
come uno spazio
di tensioni,
conflitti
e lotte

Etica pubblica, etica civile

di Cinzia Mion

Da uno stato
di indifferenza
e di assenza di
empatia
stiamo scivolando
verso
sentimenti
di disprezzo,
condanna,
esclusione

Deficit di etica pubblica

Sono più di vent'anni che ci interessiamo di etica pubblica e che cerchiamo invano di sensibilizzare la scuola e i suoi docenti a fare il salto di qualità e impostare l'educazione alla cittadinanza, più o meno intesa sempre come educazione civica, a diventare invece attenzione alla cosiddetta etica pubblica. Ci vuole soltanto un po' di coraggio e non temere di essere accusati di fare riferimento al cosiddetto stato etico. Dovrebbe avere la precedenza, rispetto a questa improbabile evenienza, la consapevolezza che l'Italia è un Paese con un deficit intollerabile di etica pubblica in cui la maggior parte dei cittadini preferisce far ricorso alla 'furbizia' piuttosto che essere onesti ma correre il rischio di essere considerati 'fessi'.

Ammettere che i livelli di corruzione raggiunti dal Paese hanno toccato standard indecorosi non sembra poi così azzardato. Bisognerebbe avere la determinazione di accettare la sfida che un altro atteggiamento è possibile, che un'altra consapevolezza senza ipocrisie e infingimenti può essere raggiunta, che un'educazione diversa è ottenibile per provare a cambiare consuetudini che definire 'scorrette' appare un eufemismo.

Certamente per aderire a questo progetto bisognerà accettare la fatica e la perseveranza che chiede tale radicale cambiamento ma questo andazzo 'inquieta' ormai così profondamente da immaginare che i nostri padri costituenti si stiano rivoltando nella tomba. Ci vuole un po' di coraggio per denunciare che è saltata l'*etica del limite*: base fondante di ogni etica e di ogni principio educativo.

Derive sociali nella società dei risentimenti

Proviamo ad avere questo coraggio e cominciamo con la denuncia 'dell'aria che tira'. Cominciamo con l'analisi di quali sono le derive sociali che sostengono e connotano le caratteristiche della società italiana negli anni correnti, tanto da far preoccupare qualsiasi genitore o docente di buon senso che abbia a cuore l'educazione dei propri ragazzi.

Potremmo partire con l'indifferenza diffusa, intesa come non-cura verso l'altro ma dobbiamo subito aggiungere che, se questa era la deriva tipica degli ultimi dieci anni, oggi si sta affacciando qualcosa di peggio che contiene sfumature di crescente 'razzismo e xenofobia'.

Non è più infatti l'indifferenza ad ammalare l'animo umano, a renderlo impermeabile all'empatia. Stiamo andando ben oltre all'indifferenza che appena un anno fa connotava i rapporti interpersonali: oggi a questo atteggiamento passivizzante si sta sovrapponendo qualcosa che attiva un moto di disprezzo, spesso di odio addirittura, qualcosa che induce movimenti di allontanamento, di esclusione, di condanna, di ribrezzo. E il tutto non celato tra le pieghe del mondo interno, ma fluente e fin troppo visibile attraverso i social.

Appena alcuni anni fa Elena Pulcini, nota filosofa fiorentina, scriveva un testo, *Individualismo e soggetti senza passioni*, all'interno del quale lanciava un allarme perché l'educazione troppo individualistica, retaggio di venticinque anni di neoliberismo, stava inducendo la crescita di ragazzi 'senza passioni'.



IL MESTIERE DELL'ORAFO
FRA TRADIZIONE E MODERNITÀ



L'elaborato e ricco gioiello che decora la capigliatura di Maria De' Medici è stato il punto di partenza per la creazione di un ferma capelli moderno e prezioso. Spillone realizzato in filo d'argento dorato, perle e pietra cerniola.



Scipione Pulzone
(Guaia, 1544 - Roma, 1589)
Ritratto di una gentildonna
(Maria de' Medici)

Morale ed etica: tra senso di colpa e senso di responsabilità

La morale riguarda ciò che comunemente si chiama 'coscienza': legge genitoriale interiorizzata; in genere deriva dalle norme assunte dal gruppo di appartenenza, per stabilire e distinguere ciò che si considera giusto da ciò che si considera sbagliato. Indica la linea di demarcazione tra il buono e il cattivo, tra il lecito e l'illecito. La linea di demarcazione segnala il 'limite' - ammesso e non concesso che oggi i genitori siano in grado di segnalarlo - che poggia sul *senso di colpa*.

L'etica invece indica il modo di comportarsi nella dimensione pubblica nel rapporto con gli altri. Poggia sul *senso di responsabilità*: quindi presuppone una scelta consapevole e ha a che fare con la cosiddetta 'società civile'. Gli elementi costitutivi della società civile sono relazioni/legami di tipo secondario, non primario (si costituisce perciò al di là dei legami parentali, familiari, amicali). Si organizza con processi dal basso e occupa una posizione intermedia tra individuo e istituzioni. La società civile è appunto il luogo dove si forma l'etica pubblica. La fiducia dovrebbe essere il valore centrale attorno al quale si costituisce questa tipologia di società.

Le competenze sociali e civiche

Oggi temiamo che invece si stia svegliando in molti ragazzi qualcosa che va oltre le cosiddette *passioni tristi*, di cui ci parlavano Benasayag e Schmit, ma che si avvicina molto alle passioni crudeli che non avremmo voluto mai più incontrare. Come non avremmo più voluto incontrare questi rigurgiti di narcisismo più volte denunciati, narcisismo soprattutto maschile, tronfio e muscolare che infarcisce la politica nella più completa impudicizia. Senza vergogna, come ben sottolinea Belpoliti, ma che ben si sposa con il deficit di etica pubblica.

Nella *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo* le competenze *sociali e civiche* che dovrebbero connotare l'etica, includono quelle personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società oggi sempre più diversificate.

All'interno del documento recente *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* emanato dal Miur si fa esplicito riferimento alla necessità di un maggior impegno

Le competenze
sociali
e civiche
riguardano
i comportamenti
che consentono
alle persone
di partecipare
in modo efficace
e costruttivo
alla vita sociale
e lavorativa

L'educazione
alla cittadinanza
dovrebbe
mettere
al centro
la comprensione
di grandi idee,
come quella
di bene comune

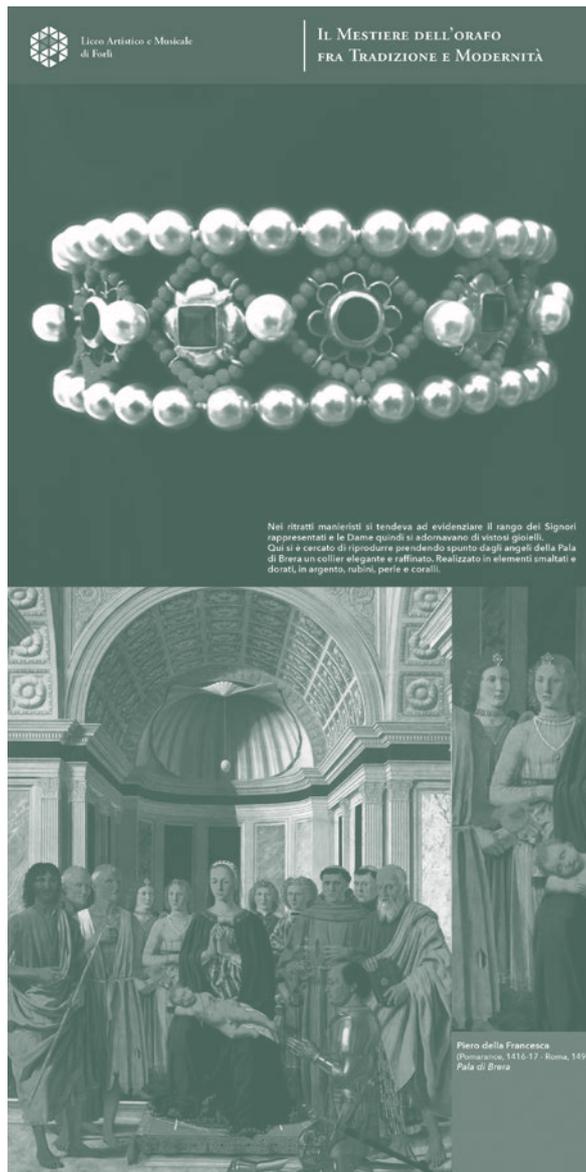
cui siamo richiamati tutti da importanti istituzioni sovranazionali nei confronti della sostenibilità e della coesione sociale, all'interno della cittadinanza europea e globale. Ma l'educazione alla cittadinanza non può limitarsi all'acquisizione di alcune conoscenze e di alcune abilità, coinvolge anche la qualità dell'esperienza degli studenti a scuola, in termini sia della qualità delle relazioni degli studenti tra loro, sia con gli insegnanti, sia di possibilità di partecipare alla vita della scuola, attraverso l'esercizio attivo dei loro diritti e doveri di cittadini.

Domande significative e comprensione profonda

L'esperienza scolastica deve soprattutto mettere gli studenti di fronte alle domande di senso rispetto alle cosiddette grandi idee, come esplicita benissimo Wiggins. Nel nostro caso la grande idea potrebbe essere quella di *bene comune*. Da tale idea dovrebbe scaturire una comprensione profonda e durevole, destinata a diventare una bussola per la realizzazione dell'etica pubblica e una delle autentiche finalità della scuola. Si sostiene infatti che la scuola oggi debba riformulare le sue finalità alla luce del superamento del primato delle risposte esatte, visto che in tempo reale queste si possono ottenere con un *click*.

Il nostro deficit di etica pubblica, contraddistinto da uno scarso, per non dire nullo, senso di legalità ha radici lontane, ma si fa una grande fatica anche solo ad ammetterlo. Lo sfacciato perseguimento degli interessi personali, giustificato oggi con slogan volgari, ha preso il posto di qualsiasi moto di solidarietà e di cura nei confronti dell'altro, del diverso, di chi ha più bisogno di noi.

Wiggins, teorico della progettazione a ritroso e della comprensione profonda, sostiene che se una conoscenza o un'abilità non diventa lettura e comprensione della realtà difficilmente si



Nei ritratti manieristi si tendeva ad evidenziare il rango dei Signori rappresentati e le Dame quindi si adornavano di vistosi gioielli. Qui si è cercato di riprodurre prendendo spunto dagli angeli della Pala di Brera un collare elegante e raffinato. Realizzato in elementi smaltati e dorati, in argento, rubini, perle e coralli.

Piero della Francesca
(Piemontese, 1415-17 - Roma, 1492)
Pala di Brera

trasforma in qualcosa di significativo. Insegnare a partire dalle domande significa chiedere retoricamente: se le conoscenze sono fatte di risposte, allora quali erano le domande che hanno causato le risposte dell'insegnante e le risposte dei contenuti disciplinari? Questo tipo di domande è molto diverso da quelle che normalmente facciamo per controllare le conoscenze fattuali e per guidare gli allievi verso le risposte esatte.

Familismo amorale, malattia degli italiani

Dicevamo che il deficit di etica pubblica ha radici lontane. Edward Banfield negli anni Cinquanta del secolo scorso

ha definito 'familismo amorale' la speciale malattia degli italiani, caratterizzata da scarso senso di socialità – non nel senso di socievolezza, ma nel senso di attenzione alla coesione sociale – perché non hanno il senso dello Stato, dimostrando inoltre di nutrire sfiducia nelle Istituzioni.

Antonio Gambino fa risalire questo atteggiamento addirittura alla mancata riforma protestante (!). Sta di fatto che porre il proprio tornaconto personale o familiare – l'*interesse particolare*, come direbbe Guicciardini – sempre e comunque prima di quello 'collettivo', nell'insofferenza a qualsiasi regola e nell'esaltazione della famigerata 'furbizia Italiana', rimane ancora oggi la caratteristica peculiare negativa che rende difficile la consapevolezza del deficit di etica pubblica.

Per questo motivo abbiamo raccomandato agli estensori delle *Indicazioni* di non essere troppo prudenti e tiepidi rispetto a una tematica così importante e ponderosa. Siamo però ancora fortemente convinti che sia la scuola ad avere il compito di risvegliare attraverso una seria analisi storico-socio-politica l'attenzione sulla gravità di questo deficit per condurre i ragazzi e le loro famiglie alla scoperta che non esiste solo una morale privata o religiosa, ma anche un'etica pubblica al cui rispetto dobbiamo essere educati tutti perché ciò che in genere abbiamo subito fino a questo momento è stata una dis-educazione.

Vizi privati, pubbliche virtù

A questa analisi approfondita la scuola deve però sottoporre prima se stessa. Verificare quanto di ciò che dichiara corrisponda sempre all'effettivo; quanto ancora delle proprie azioni possa essere inficiato dalla pratica del 'fare finta' da cui spesso non è stata esclusa

1) Si veda il contributo dell'autrice: *Il dirigente scolastico come sense maker*, in "Rivista dell'istruzione", n. 1-2008.

Furbizie italiane

A proposito di furbizia è di questi giorni la notizia della madre che si è 'vantata' di essersi fatta furba nella misura in cui ha imbrogliato la scuola con una falsa dichiarazione di vaccinazione della figlia: una piccola e misera vittoria personale sulla collettività. L'aspetto più triste è comunque la completa inconsapevolezza (o meglio ignoranza), che sfiora il grottesco, tanto da indurre questa madre a esporsi pubblicamente su *Facebook*.

Siamo proprio ridotti così? E se questa è l'immagine del popolo italiano e la famiglia ne rappresenta lo specchio, rimane l'interrogativo cruciale: come può fare la scuola ad arginare tale andazzo?

la Pubblica Amministrazione in tutte le sue branche, compresa la scuola (come per esempio "fare finta di non sapere che gli studenti copiano le versioni dal traduttore", come confidò un liceale una decina di anni fa); quanto sia ancora lo iato tra il valore del codice etico esplicito e quello implicito. In altre parole tra le prediche e le pratiche. Provate a farvi un 'autotest': immaginate di entrare in un parcheggio, di urtare con la vostra automobile quella di un altro. Tutti noi sappiamo come dobbiamo comportarci, ma anche sappiamo come spesso invece ci comportiamo veramente. Questo scostamento tra la correttezza sociale e la scorrettezza, che in questo caso appare minimale, la dice lunga su consuetudini difficili da scardinare. Un altro esempio può essere l'opportunità di usare una 'raccomandazione'. Tutti sappiamo che è ingiusto nei confronti degli altri, quanto possa produrre danni a terzi, eppure...

Manca all'interno della scuola, a partire da quella dell'infanzia, una riflessione sulla grande idea del 'bene comune' per realizzare innanzi tutto la categoria mentale di tale concetto e poi quella pragmatica ed etica diventando perfettamente consapevoli che il bene comune non può essere la somma dei beni individuali e che per co-costruirlo dobbiamo tutti imparare a rinunciare a qualcosa. Un aspetto comunque importantissimo e ineludibile che deve assumere la scuola è la formazione a diventare cittadini e non sudditi.

Esiste
uno iato
tra il codice etico
esplicito
e quello implicito,
tra le prediche
pubbliche
e le pratiche
private

Riferimenti bibliografici

M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
 A. CAVALLI, G. DEIANA, *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 1999.
 G. WIGGINS, J. MCTIGHE, *Fare progettazione. La 'teoria' di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Las, Roma, 2004.
 J. MCTIGHE, G. WIGGINS, *Fare progettazione. La 'pratica' di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Las, Roma, 2004.

Il cittadino
 si assume
 la responsabilità
 delle conseguenze
 delle proprie
 azioni

Cittadinanza vs sudditanza

Definiamo prima di tutto le caratteristiche del suddito: egli è colui che offre un 'servizio' in cambio di un privilegio o di protezione; in questo senso è de-responsabilizzato e tende a raggiungere il massimo dell'interesse personale aggirando gli ostacoli; non è disposto a pagare prezzi per la propria autonomia di giudizio e usa il consenso e il servilismo per avere vantaggi. Il cittadino assume la responsabilità delle conseguenze delle proprie azioni (come raccomandano le *Indicazioni*): accetta la comune fatica della difficile costruzione dell'etica della responsabilità in una società storicamente imprevedibile; sopporta la complessità delle emozioni, riuscendo a stare nelle incertezze, nei dubbi, senza essere impaziente di pervenire a fatti e a ragioni; cerca azioni generative di senso, usando competenze autoriflessive e argomentative e impara a scegliere e decidere di conseguenza.

Il compito della scuola

La scuola deve aiutare a imboccare la strada della *cittadinanza attiva* per evitare al rischio di soffermarsi alle enunciazioni di principio senza riuscire a fare il passaggio all'azione e insegnare ad attraversare gli ostacoli che si incontrano: aspetto in cui negli ultimi tempi la famiglia spesso si dimostra incompetente. Alla fine il cittadino si dimostra veramente tale se sa rinunciare ai privilegi o affronta i disagi, se ciò



gli permette l'autonomia di giudizio, il pensiero critico e la realizzazione dei suoi ideali. L'aspetto più notevole è però quello di ritrovarsi orgoglioso di pagare qualche prezzo pur di non asservirsi.

Un'ultima raccomandazione: fare attenzione alla valutazione scolastica, perché, se viene confusa con la misurazione o non vengono spiegati bene i criteri, emerge il momento in cui comincia a costruirsi l'idea che l'autorità pubblica è arbitraria e inappellabile, ma manipolabile attraverso comportamenti opportunistici di acquiescenza, sottomissione e seduzione. E allora sarebbe molto triste che dopo aver deciso di educare alla cittadinanza avvenisse invece che la scuola, 'inconsapevolmente', inducesse una sottile e perfida sudditanza.

Cinzia Mion

Già dirigente scolastico, psicologa, formatrice
 formatrice@cinziamion.it

Generare la 'città interiore'

Un orizzonte di senso per la cittadinanza

di **Andrea Porcarelli**

Rigenerare il patto formativo della comunità

Già Platone, nella Repubblica, parlava della necessità di favorire – mediante l'educazione dei giovani – il prender forma di una solida struttura interiore, che egli stesso paragona alla *costituzione* di una città. In tempi molto più vicini, ma che ora sembrano particolarmente lontani, i padri costituenti della Repubblica italiana espressero l'unanime auspicio che questa trovasse 'tosto' uno spazio di insegnamento nelle scuole della nascente Repubblica, affinché i giovani potessero nutrirsi dello spirito che ne stava animando l'elaborazione.

La formazione di quelle che l'Europa chiama *competenze sociali e civiche* non passa attraverso la realizzazione estemporanea di progetti che inseguano le mode culturali del momento, ma attraverso la paziente costruzione di una *città interiore*, bene ordinata, in cui la nostra Costituzione giochi il ruolo di rigenerare nella mente e nel cuore degli allievi il *patto fondativo* della nostra comunità nazionale, il cui spirito dovrebbe divenire anche il cuore pulsante di tale città interiore.

Questa la nostra ipotesi di lavoro, che si collega anche alla prospettiva da noi assunta per interpretare la didattica per competenze (Porcarelli, 2016) ed è chiamata a misurarsi con uno scenario culturale e normativo che risulta a dir poco sfidante.

Formare la virtù della giustizia

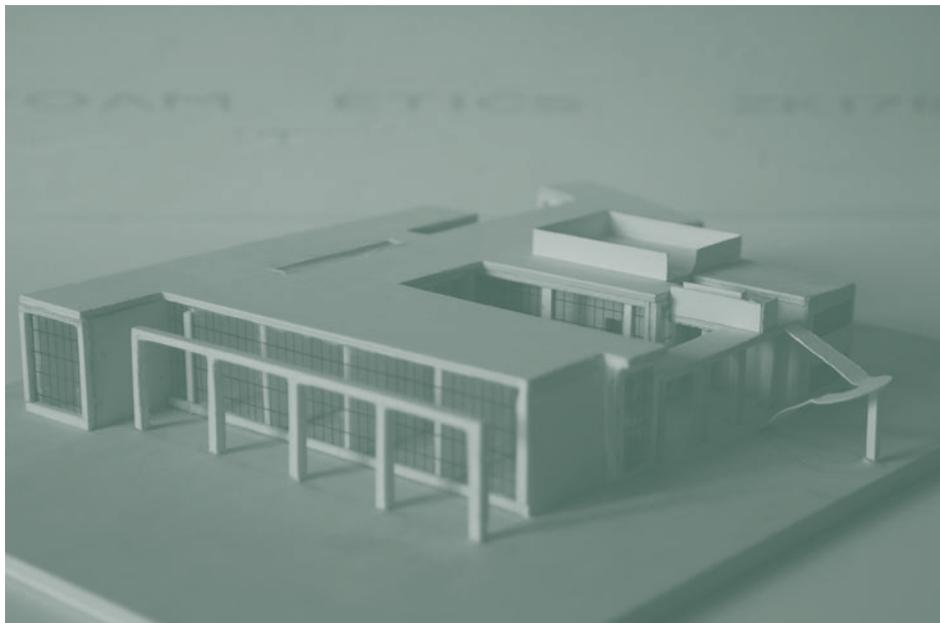
Se interrogassimo i testi platonici per chiedere quali disposizioni interiori sia-

no necessarie per costruire la città interiore di cui si è detto, troveremmo una risposta tanto chiara quanto profonda: i 'custodi interiori' di un buon cittadino e – più ancora – di un saggio governante sono quelle virtù che avevano portato Socrate alla scelta di accettare un'ingiusta condanna, piuttosto che commettere ingiustizia contro le leggi della sua città. Più specificamente tanto Platone quanto Aristotele (e con loro tutti gli autori della cristianità antica e medievale) fanno riferimento alla virtù della giustizia, in cui trovano sintesi una pluralità di atteggiamenti che vanno dal non recare danno a nessuno (*neminem laedere*) al rispetto delle leggi, fino alla capacità di attribuire a ciascuno ciò che gli spetta (*tribuire unicuique suum*) in tutti i contesti, in tutti gli ambiti, quale che sia il ruolo che ciascuno ricopre.

Sul piano educativo il percorso per la formazione della virtù della giustizia si colloca entro una prospettiva olistica, che comporta innanzitutto un approccio complessivo alla cultura di tipo sapienziale, cioè l'idea che per formare le virtù sia necessario entrare in sintonia intima con le ragioni profonde di quell'ordine cosmico che ha in sé qualcosa di divino. Solo avendo metabolizzato le ragioni di tale sapienza sarà possibile costruire con saggezza la propria città interiore, coltivando insieme tutte le virtù che costituiscono una sorta di 'organismo' che le rende interdipendenti: chi si lascia guidare troppo dalle passioni, come la cupidigia o la paura, difficilmente potrà essere saggio e giusto nel momento in cui dovrà prendere delle decisioni che hanno a

Promuovere
competenze
sociali
e civiche
comperta
la costruzione
di una 'città interiore'
ben ordinata,
in cui trova
un posto fondativo
la nostra
Costituzione

Le life skill
sono abilità
personali,
interpersonali,
cognitive
e fisiche
che permettono
di avere
un rapporto
positivo
con il proprio
ambiente
e di migliorarlo



che fare con la vita sociale e civile. Per cui chi non coltiva la fermezza e la temperanza, di fatto, si preclude anche la possibilità di esercitare la virtù della giustizia.

Le competenze sociali ed emozionali nei documenti internazionali

Il lessico con cui ci confrontiamo oggi è decisamente più variegato e, probabilmente, porta a perdere di vista l'unitarietà degli orizzonti educativi che erano molto chiari agli autori di cui sopra. Nel Rapporto Delors (1997) all'Unesco si colloca tra i pilastri dell'educazione quello di *Imparare a vivere insieme*, che va ad arricchire gli altri tre già indicati nel Rapporto Faure (1972) per cui i sistemi educativi nel loro complesso sono chiamati a favorire l'attitudine di ciascuno a imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere.

Il Consiglio d'Europa ha avviato, fin dagli anni Novanta del secolo scorso, alcuni programmi di *Educazione alla cittadinanza democratica*, che si afferma essere "un fattore di coesione sociale, di comprensione reciproca, di dialogo interculturale e interreligioso e di solidarietà, che contribuisce a promuove-

re il principio dell'uguaglianza tra uomini e donne e che favorisce la costituzione di rapporti pacifici e armoniosi tra i popoli e al loro interno, nonché la difesa e lo sviluppo della società e della cultura democratiche" (Council of Europe, 2002).

L'Oms – Organizzazione mondiale della Sanità ha invece attivato il *Programma Life skills education* (Oms, 1994), che si pone da una prospettiva di tipo sanitario con l'obiettivo di migliorare le condizioni perché ciascuno possa vivere un'esperienza di salute intesa come completo stato di benessere fisico, psichico e relazionale. Le *life skill* vengono definite come "abilità personali, interpersonali, cognitive e fisiche che rendono le persone capaci di controllare e indirizzare la propria esistenza e di sviluppare la capacità di convivere nel proprio ambiente, riuscendo a modificarlo" (Oms, 2012).

La stessa riflessione dell'Ocse, in tempi recenti, si è orientata in modo esplicito in tale direzione, sviluppando l'attenzione al tema delle *social and emotional skills* (Oecd, 2015), nell'intento di far sì che i sistemi educativi si occupino del bambino e del ragazzo nella sua interezza, mettendo in luce "the need to develop a 'whole child' with a

balanced set of cognitive, social and emotional skills, so that they can better face the challenges of the 21° century” (ivi).

Non basta gestire le emozioni

In questi due ultimi casi si punta su capacità come l'autocontrollo, l'attitudine a risolvere problemi, la perseveranza, la capacità di gestire le proprie emozioni e rapportarsi positivamente con gli altri. Ci troviamo di fronte a un elenco (interessante, ma incompleto) di cui non si colgono le ragioni fondative, né l'immagine di uomo a cui si fa riferimento.

Il paradosso è che se andiamo a leggere nel dettaglio gli elenchi di *skill* che vengono proposti ritroviamo molti degli 'ingredienti' degli abiti virtuosi di cui parlavano già Platone e Aristotele in termini molto più 'alti'. Proviamo – ad esempio – a confrontare la *skill* dell'Ocse denominata *Autocontrollo*, o quella dell'Oms che viene definita come “Gestione delle emozioni: riconoscere e regolare le proprie emozioni”, con la poderosa immagine platonica che troviamo nel Fedro, in cui l'anima umana viene rappresentata come una biga alata, in cui l'auriga è chiamato a tenere a freno – non senza fatica – il cavallo bizzoso e ribelle.

Gli elenchi di *skill* ritenute desiderabili in modo più o meno unanime mancano degli elementi di una *paideia* di rife-

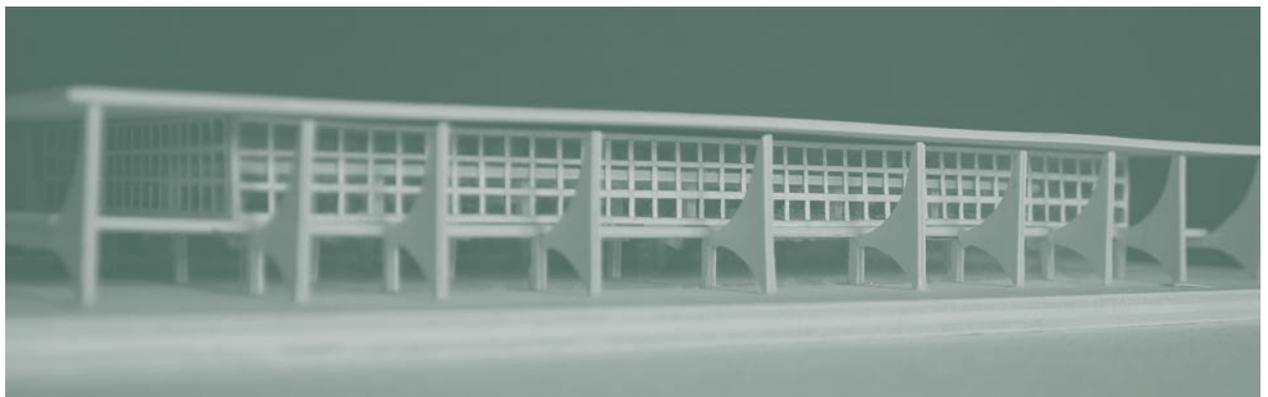
rimento, sui cui fondare un percorso educativo, che Oms tenta di fondare sulla prospettiva della salute e Ocse sul fatto che chi sviluppa buone competenze sociali ed emotive migliora anche i risultati nell'ambito delle competenze e *performance* cognitive, per poter fronteggiare le sfide del XXI secolo.

Le competenze chiave europee

La *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (UE, 2006) propone un quadro articolato di otto competenze-chiave “*per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione*”, in vista di una società più giusta e inclusiva, tra cui vengono esplicitamente inserite le *competenze sociali e civiche*, che “*includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica*” (ivi).

A supporto delle competenze così de-

La competenza
civica
dota le persone
degli strumenti
(conoscenze
e valori)
per partecipare
appieno
alla vita civile



Nella base
culturale
e pedagogica
di "Cittadinanza
e Costituzione"

si intravede
una 'paideia'
che ha
nella Costituzione
il suo nucleo
generativo



finite si propone un *mix* di atteggiamenti, conoscenze e abilità che dovrebbero supportare una migliore convivenza tra le persone, modalità relazionali meno conflittuali, capacità di collaborare, nel rispetto degli altri e superando i pregiudizi. Ancora una volta si intravede un insieme di attitudini desiderabili, a cui si aggiungono la conoscenza delle Istituzioni e un riferimento alla *Carta dei diritti fondamentali* dell'Unione europea.

La costruzione del bene comune

Il legislatore italiano ha interpretato il mandato attraverso l'istituzione dell'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* (legge 169/2008), avviato con modalità incerte, poi approdate a una condizione istituzionale particolarmente debole (senza un orario garantito, né una valutazione disciplinare specifica), ma con una base culturale e pedagogica particolarmente robusta, in cui si affronta in modo specifico anche la questione della *paideia* di riferimento: *"In questa prospettiva, l'ordinamento giuridico, che trova nella Costituzione il suo nucleo generativo e il suo fondamentale impianto organizzativo, non va considerato come uno dei tanti schemi*

astratti e immutabili con cui la scuola obbliga gli studenti ad affaticare la memoria, ma come un germe vitale, che si sviluppa lentamente, e non senza ostacoli e resistenze di tipo interno ed esterno, nella vita dei ragazzi e in quella della classe e della scuola. Tale ordinamento si rivela progressivamente come potente strumento per capire, per accettare e per trasformare la realtà, per impostare relazioni, per affrontare e risolvere in modo non violento i conflitti a tutti i livelli e per immaginare e promuovere nuove regole, coerenti con quei principi e con le linee portanti dell'ordinamento democratico" (Miur, 2009).

L'idea fondamentale, che abbiamo anche sviluppato in altra sede (Porcarelli, 2012; Corradini e Porcarelli, 2012) è che la Carta costituzionale non rappresenti solo la 'legge fondamentale' del nostro Paese sul piano giuridico, ma – soprattutto nella parte dedicata ai *Principi fondamentali* – offra una visione articolata di quel *Bene comune* che è il risultato a cui tende ogni azione personale mossa dalla virtù della giustizia. Agire in modo giusto significa tendere a realizzare in modo autentico il *Bene comune* della società, avendo una certa idea e rappresentazione di come es-

so prenda forma nelle società contemporanee.

Tutti gli atteggiamenti prosociali (tra cui anche quelli indicati nelle *life skill* dell'Oms e nelle *social and emotional skill* dell'Ocse) non sono abilità fini a se stesse da acquisire per mantenersi in buona salute, ma sono parte di una progettualità personale e sociale che mira alla costruzione del bene comune e trova unità nella virtù della giustizia, la quale a sua volta dipende dalla volontà di realizzare una 'buona vita' nel senso socratico e platonico, cioè l'esistenza di una persona saggia e virtuosa e/o cristianamente santa.

Un orizzonte di umanità desiderabile

L'immagine di uomo che emerge dai Principi fondamentali della nostra Costituzione è quella di un cittadino democratico che vive del proprio lavoro (art. 1), rispettoso dei diritti umani e aperto alla solidarietà (art. 2), pronto a riconoscere la pari dignità di tutti e promuovere il pieno sviluppo di ogni persona umana (art. 3). Potremmo proseguire analizzando tutti i principi, ma sempre cercando di darne una lettura pedagogica, ovvero chiedendoci come ciascuno di essi contribuisca a definire un orizzonte di umanità desiderabile (una *paideia*) a cui fare riferimento per educare i giovani che frequentano le nostre scuole (Corradini, Porcarelli 2012). Per questo i traguardi di competenza dell'insegnamento di *Cittadinanza e costituzione* si articolano in quattro aree, che rappresentano le leve pedagogiche per la formazione di persone che abbiano un profilo di umanità come quello sopra indicato:

- *dignità della persona umana* (che è anche il fondamento dei diritti umani, come si precisa nel *Preambolo* della dichiarazione universale dei diritti umani dell'ONU);
- *identità e appartenenza* (legata alle modalità con cui si costruisce il senso del 'noi');

Riferimenti bibliografici

- L. CORRADINI, A. PORCARELLI, *Nella nostra società. Cittadinanza e costituzione*, SEI, Torino, 2012.
- COUNCIL OF EUROPE, *Raccomandazione 12 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'educazione alla cittadinanza democratica*, Comitato dei Ministri, 16 ottobre 2002.
- J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1996.
- OECD, *Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills*, Oecd Publishing, Paris, 2015.
- MIUR, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, Roma, 2009.
- A. PORCARELLI, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- A. PORCARELLI, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna, 2016.
- UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *Life Skills Education in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Oms Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse, Ginevra, 2014.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *Glossario OMS della promozione della salute*, 1998, tr. it. Dors, Centro regionale di documentazione per la promozione della salute, Regione Piemonte, Torino, 2012.

- *alterità e relazione* (che valorizza il senso di apertura positiva agli altri);
- *partecipazione* (che mira all'esercizio effettivo delle virtù civili, a partire dalla comunità scolastica).

Si tratta di una proposta culturale, pedagogicamente motivata, che va – a nostro avviso – a presidiare uno spazio lasciato vuoto da molti documenti internazionali in cui non ci si pone il problema della *paideia* di riferimento. Purtroppo, la debole collocazione istituzionale toglie strumenti a chi vorrebbe valorizzare le leve pedagogiche di tale insegnamento, ma le coordinate culturali che ne prefigurano l'identità di fondo rimangono un punto di riferimento con cui è utile confrontarsi.

I traguardi di competenza si riferiscono a: dignità della persona, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione

Andrea Porcarelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova
andrea.porcarelli@unipd.it

Competenze di cittadinanza e insegnamenti disciplinari

di Rita Bortone

3 documenti
italiani
ed europei
sulle competenze
sono spesso
fonte
di equivoci
e di incomprensioni

Competenze chiave di cittadinanza: una riflessione permanente

Per questioni di governi e di ministri, e in contraddizione con la auspicata verticalità del curriculum, il primo biennio della secondaria di II grado e la scuola del primo ciclo dispongono oggi di due diversi *elenchi* di competenze chiave, ma le scuole se ne sono accorte appena, perché il problema avvertito (sia nel I che nel II ciclo) non è mai stato nel dettaglio declinatorio, quanto nella difficoltà a farsi comunque carico, sul piano didattico e valutativo, delle competenze indicate e, quale che fosse la loro declinazione, viste come *aggiuntive* rispetto agli insegnamenti disciplinari.

Oggi la riflessione sulle competenze di cittadinanza può avvalersi di due nuovi documenti: quello nazionale del 22 febbraio 2018, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, e, ancor più recente, la *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, del 23 maggio 2018.

Il primo non modifica le *Indicazioni* del 2012, cui si riferisce, ma ne sottolinea aspetti importanti ai fini dell'assunzione di più consapevoli sguardi di *cittadinanza*. Il secondo invece ridefinisce le competenze indicate dal Parlamento europeo nel 2006 e ne riscrive alcuni tratti. In questo momento, dunque, relativamente alle competenze "di cui

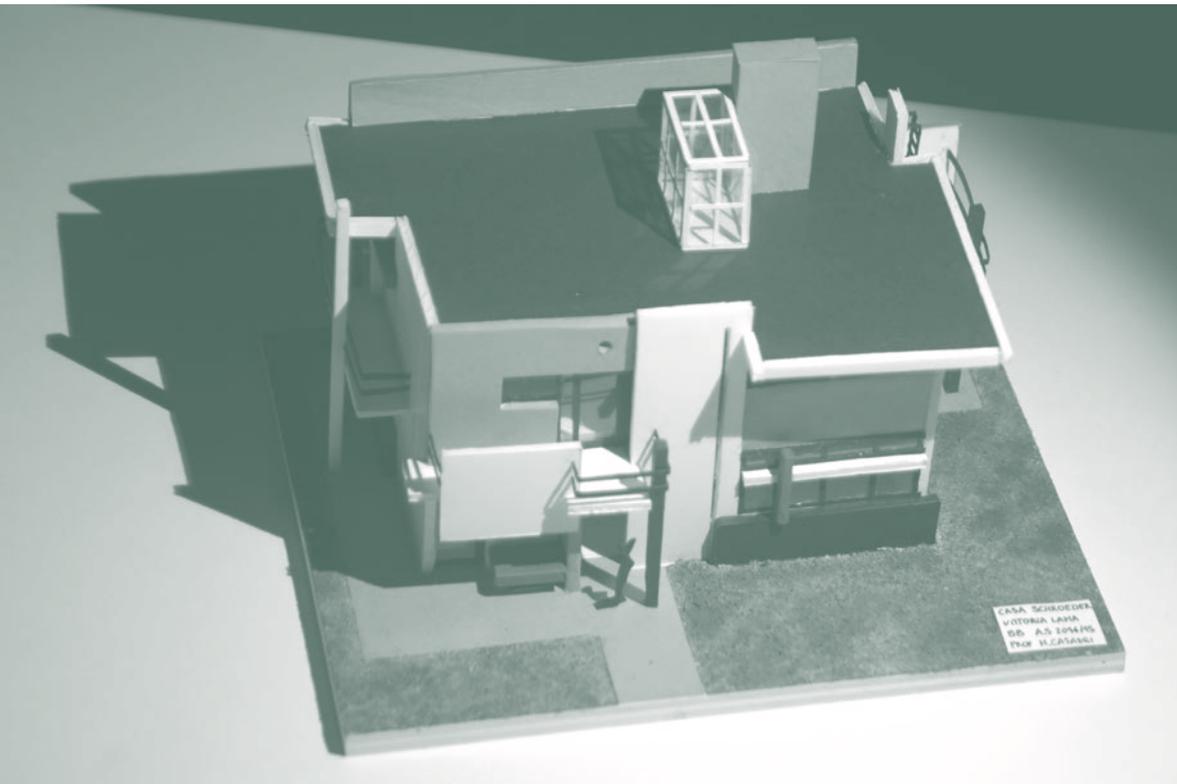
tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione", la scuola dispone di ben tre elenchi, che hanno comunque molti elementi in comune.

Nelle competenze di cittadinanza, aspetti cognitivi, metacognitivi e sociali

Fare un progetto *in più* lasciando immutato ciò che facciamo da sempre è molto più facile che mettere in discussione e trasformare ciò che facciamo da sempre.

Così è accaduto per le *competenze di cittadinanza*: le abbiamo interpretate affrontando tematiche educative, o identificandole con le *competenze sociali e civiche*, o confondendole con l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, e ne abbiamo ricavato tanti bei progetti, curvando gli insegnamenti disciplinari verso la trattazione di temi d'interesse comune.

Ma se è vero che le competenze chiave di cittadinanza stanno tra istruzione ed educazione, e che certamente implicano la conoscenza dei principi sanciti dalla Costituzione, dei crimini compiuti dalle mafie e di molte altre cose importantissime, è vero anche che non basteranno queste *conoscenze* a fornire gli strumenti necessari per una comprensione dinamica e critica della realtà nel suo divenire: è vero cioè che nessuna conoscenza, per rilevante che



Le otto
competenze
chiave
sono un framework
che comprende
le competenze
culturali
(disciplinari)
e quelle
metacognitive
(metodologiche
e sociali)

sia, genera spontaneamente una competenza. Non possiamo quindi dimenticare che le competenze di cittadinanza implicano prima di tutto *strumenti cognitivi e intellettuali*, senza i quali valori e regole sociali, pur di estrema rilevanza, rischiano di rimanere anch'essi slogan *inerti*.

Il documento nazionale del 22 febbraio 2018 non solo afferma chiaramente il coinvolgimento delle discipline nello sviluppo delle otto competenze chiave (*Costituiscono, dal punto di vista metodologico, un framework capace di contenere le competenze culturali afferenti alle diverse discipline e alle competenze metacognitive, metodologiche e sociali necessarie a operare nel mondo e a interagire con gli altri*), ma assegna a ciascuna disciplina, portatrice di una specifica funzione formativa, un suo specifico spazio come strumento di cittadinanza.

Ma perché interpretare didatticamente le *competenze chiave* è così difficile? Proveremo a ragionare, per punti, sulle condizioni che rendono possibile una efficace interpretazione *disciplinare* delle competenze chiave.

Primo punto: ogni competenza disciplinare è, in sé, competenza di cittadinanza

Se per competenza intendiamo la capacità di utilizzare il proprio sapere (conoscenze, abilità) e le proprie risorse personali (modi d'essere, atteggiamenti, visioni) in contesti e per scopi diversi, ogni competenza disciplinare è essa stessa competenza di cittadinanza, nella misura in cui si sia nutrita di saperi spendibili e fruibili nella dimensione esistenziale e sociale dello studente.

A dimostrazione di tale affermazione basta rileggere le *Indicazioni nazionali* del 2007 (curricolo del primo ciclo), che non avevano ancora assunto, come poi hanno fatto quelle del 2012, le competenze chiave di cittadinanza come tratto caratterizzante del profilo in uscita: *“si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici, nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare”*; le conoscenze disciplinari sono concepite come *“strumenti, metodi, mappe, mo-*

Il ruolo delle discipline. Letteratura e norma

Bruner scriveva che di ogni disciplina occorre insegnare "le idee fondamentali", quelle che "stanno al cuore della scienza".

Schwab sottolineava che in una società a rapida trasformazione non ha senso promuovere conoscenza se non "alla luce dell'indagine che l'ha prodotta". Withfield precisava che le discipline non sono 'enciclopedie di fatti', ma 'strutture entro le quali fatti ed esperienze diventano intellegibili'.

Bertagna (riforma Moratti) affermava che la scuola secondaria ha da confrontarsi col problema del modello, e che gli insegnanti della scuola primaria non sono esentati, per la giovane età dei loro allievi e la loro immatura capacità di concettualizzazione, dal padroneggiare la grammatica e la sintassi delle discipline.

Le *Indicazioni per il curricolo* auspicano conoscenze concepite come strumenti, metodi, mappe, modelli di spiegazione dei fenomeni, sistemi concettuali e così via.

Letteratura e norma sono dunque concordi: occorre un approccio epistemologico alla materia d'insegnamento.



delli di spiegazione dei fenomeni, quadri di idee capaci di conferire un senso alle singole informazioni all'interno di campi di indagine ben identificati"; le discipline sono definite "potenti mezzi formativi per i sistemi concettuali e i metodi che forniscono e per la capacità di introdurre al metodo della scoperta"; la interdisciplinarietà è promossa come "integrazione di diversi apporti scientifici per la risoluzione di problemi complessi".

Non erano forse, già queste visioni di un sapere per cittadinanza? La discriminante non sta dunque nella parola cittadinanza, perché la cittadinanza sta già tutta nella competenza. La discriminante è, prima di tutto, la competenza. La difficoltà della scuola a sviluppare competenze di cittadinanza sta prima di tutto nella difficoltà della scuola a sviluppare competenze.

Secondo punto: per sviluppare competenze (disciplinari e di cittadinanza) occorrono conoscenze trasferibili e generative

La competenza si sviluppa attraverso l'esercizio di due processi fonda-

tali: il *transfer* (l'utilizzo di quanto già appreso per comprendere nuovi elementi o contesti o problemi) e il *problem solving* (la capacità di problematizzare le situazioni e gli oggetti culturali occorrenti, di definire le domande, di ipotizzare le possibili soluzioni e di verificarle). Ma lo sviluppo di questi due processi è strettamente legato alla tipologia di contenuti culturali e concettuali che al soggetto verranno proposti.

Letteratura e norma sono concordi: occorre un approccio epistemologico alla materia d'insegnamento.

Nella quantità, variabilità e complessità della conoscenza di cui disponiamo, ciò che occorre nella interazione con la realtà non è l'informazione spicciola o la regola minuta: occorre quello che Bruner chiamava conoscenza generativa, maggiorante, un sapere che lieviti e consenta la produzione di altro sapere; un sapere che funga da bussola, che fornisca categorie interpretative, strumenti di comprensione e di orientamento, criteri di discriminazione e di valutazione di eventi, soggetti, fenomeni, contesti.

Perché la disciplina diventi strumento di interazione con la realtà (competen-

za) occorre padroneggiarne la struttura semantica e sintattica: è in tale struttura, infatti, che risiedono la trasferibilità e la utilizzabilità del sapere, non nella somma delle informazioni contenute nella materia. Queste “*hanno un peso importante ma non sono fine a se stesse, sapere inerte, spendibili solo nei confini di un’aula scolastica*” (Indicazioni 2007).

Terzo punto: per sviluppare competenze (disciplinari e di cittadinanza), occorrono approcci alla didattica intenzionali e consapevoli

In molte scuole non è ancora chiaro che l’innovazione metodologica è necessaria non perché è un segno di modernità, ma perché è una condizione d’efficacia. Non è ancora chiaro che mai potremo sviluppare competenze attraverso didattiche trasmissive e lezioni *ex cathedra*. Il discorso però non è così semplice come appare in tanti corsi di formazione, centrati sulle strategie più alla moda e sulle pubblicazioni più recenti.

Non è semplice per due motivi. Prima di tutto perché parlare di metodo implica una già avvenuta riflessione sul contenuto e sulle problematiche che questo intervento ha già proposto nel paragrafo precedente: nessun metodo in-

fatti (per quanto innovativo) è formativo se è vuoto.

Fare un corso di formazione sul *problem solving* può forse accontentare un *Piano di miglioramento*, ma migliorerà ben poco se non si è consapevoli che il ‘problema’ storico è diverso dal ‘problema’ letterario e dal ‘problema’ matematico, e che tutti i problemi, per essere risolti, richiedono il ricorso alla conoscenza e all’uso di regole, ma le regole letterarie sono diverse da quelle storiche o geografiche o musicali. La padronanza del contenuto è dunque prerequisito fondamentale ai fini della scelta e dell’efficacia metodologica, anche indipendentemente dalla innovatività (reale o presunta) di quest’ultima.

Il secondo motivo di complessità sta nel fatto che la padronanza metodologica oggi implica il possesso e l’uso di molteplici strategie e di molteplici linguaggi, da integrare e da utilizzare funzionalmente e flessibilmente, con leggerezza e con rigore insieme, nella consapevolezza dei processi che ciascuno stimolo promuove.

Le competenze chiave: dentro agli insegnamenti disciplinari

Da quanto sostenuto finora si può già ricavare che non esiste un tempo per insegnare matematica e un tempo per promuovere la comunicazione in lingua

Focus sulla didattica per le competenze

Una didattica per le competenze sarà comunque centrata consapevolmente e intenzionalmente sui processi cognitivi, metacognitivi e sociali che sono alla base delle competenze. Sarà comunque ispirata ai principi della costruzione della conoscenza, della cooperazione, della riflessività in azione, della metacognizione; sarà comunque veicolata da linguaggi diversi, consapevole della fondamentalità e della trasversalità della lingua madre, ma anche della rilevanza sociale dei linguaggi digitali e non verbali in genere. Sarà una didattica che per sviluppare la capacità di decentramento del punto di vista propone oggi domani e dopodomani punti di vista diversi da analizzare e confrontare; che per sviluppare la capacità di risoluzione di problemi assegna oggi, domani e dopodomani compiti di risoluzione di problemi diversi in situazioni diverse, e così via.

Sarà una didattica consapevole che la tecnica alla moda oggi non basta né per rispondere con efficacia ai complessi e diversi problemi dell’apprendimento e della motivazione, né per sviluppare nei ragazzi le competenze attese.

Quadro 1 – Esempio di competenza: Comunicazione in lingua madre

Declinazione in forma di risultati da perseguire nelle diverse discipline

L’alunno è in grado di:

- interagire con pari e adulti in situazioni comunicative diverse, su contenuti informali e formali, usando registro e lessico adeguati;
- usare autonomamente e in maniera finalizzata i diversi manuali scolastici;
- comprendere testi a contenuto disciplinare e/o di attualità, continui e non continui, ed esporre il loro contenuto, selezionare informazioni in funzione di scopi dati, riassumere, schematizzare, transcodificare da linguaggi grafici e simbolici a quello verbale e viceversa, valutare aspetti di contenuto e di forma;
- usare correttamente la lingua italiana per esporre, narrare, descrivere, argomentare, oralmente e per iscritto, su temi d’interesse personale e su argomenti disciplinari o d’interesse generale;
- produrre semplici testi multimediali funzionali a scopi dati.

Le competenze chiave vanno descritte nelle loro componenti trasversali e intrecciate con i risultati attesi nelle diverse discipline

Quadro 2 – Esempio di competenza chiave; Comunicazione in lingua madre

Competenza chiave	Possibili performance
	<i>Matematica</i>
	<p>L'allievo è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - illustrare verbalmente le strategie seguite per la risoluzione di un problema; - dimostrare la validità di una proprietà o di una regola scoperta; - argomentare intorno a una tesi formulata a seguito di osservazione di dati; - decodificare il contenuto di un grafico e transcodificarlo in linguaggio verbale; - comprendere il testo di problemi anche complessi espressi con linguaggi misti; - comprendere autonomamente un concetto illustrato dal manuale; - utilizzare la struttura del manuale per ricavare informazioni funzionali a scopi di realtà o di studio; - illustrare con linguaggio verbale appropriato il contenuto di formule e modelli matematici; - utilizzare correttamente il lessico specifico in discorsi, dimostrazioni, illustrazioni di fenomeni.

madre, un tempo per insegnare storia e un tempo per promuovere il *problem solving*.

Le competenze chiave sono parte integrante delle competenze disciplinari, e si manifestano, insieme a esse, nelle complesse prestazioni di realtà richieste da contesti e situazioni di lavoro, di studio, di cittadinanza, di intrattenimento.

Io posso dire di avere competenza comunicativa in lingua madre se so conversare, comprendere testi, definire concetti, relazionare e argomentare su contenuti matematici, su contenuti storici, su contenuti musicali...

Posso dire di avere competenza digitale se so utilizzare software, elaborare dati, selezionare informazioni, produrre testi e ipertesti, partecipare a comunità di pratiche e a dibattiti, relativi a saperi diversi...

Io dunque non promuovo oggi competenze matematiche e domani competenze comunicative o digitali. Oggi, domani, e dopodomani, promuovo competenze comunicative o digitali mentre promuovo competenze matematiche o storiche o letterarie.

Questo implica un cambiamento profon-

do della nostra progettazione, della nostra didattica, della nostra valutazione.

Implicazioni per la didattica

Non abbiamo lo spazio per soffermarci in analisi ed esemplificazioni che pure potrebbero essere utili, ma proviamo a indicare brevemente alcune operazioni essenziali.

Descrivere le competenze

Declinare/descrivere ciascuna delle competenze chiave d'interesse trasversale condividendo la tipologia di risultati che ciascuna disciplina dovrà ottenere relativamente a ciascuna di esse (Quadro 1).

Integrare disciplinare e trasversale

Integrare i risultati attesi disciplinari indicati nel curriculum (espressi in termini di *performance* osservabili), con i risultati attesi trasversali, relativi a ciascuna delle competenze chiave (Quadro 2).

Condividere la metodologia

Definire a livello collegiale e dipartimentale i criteri metodologici fondamentali cui attenersi nella costruzione degli

Quadro 3 – Una didattica per le competenze**Elementi caratterizzanti di una didattica per le competenze**

Rilevanza semantica e sintattica dei contenuti disciplinari (nuclei fondanti, categorie, metodi, tecniche, procedure, linguaggi, strumenti...).

Rilevanza di eventi, soggetti, contesti della contemporaneità.

Trasferibilità delle conoscenze (categorizzazione, connessione, reimpiegabilità per la comprensione o produzione di altri contenuti in analogia o in *problem solving*).

Significatività psicologica e persistenza nel tempo delle conoscenze e delle abilità acquisite.

Ambienti costruttivi, interattivi, ecosistemici:

- centratura metodologica su processi (cognitivi, sociali, metacognitivi)
- intenzionale promozione d'uso di linguaggi verbali (trasversalità della lingua)
- intenzionale promozione d'uso di linguaggi logico-schematici e digitali
- intenzionale esercizio di abilità logico-argomentative
- intenzionale esercizio di abilità progettuali
- intenzionale esercizio di attività di individuazione e soluzione di problemi
- intenzionale promozione di strategie e metodi di studio
- richiesta ricorrente di prestazioni complesse e di reimpiego di conoscenze e abilità, in situazioni e contesti nuovi rispetto a quelli di apprendimento, per scopi motivanti a livello personale e sociale, e per la realizzazione di prodotti osservabili e valutabili.

ambienti di apprendimento e nelle libere scelte didattiche; condividere soprattutto la consapevolezza che le competenze, specifiche e trasversali, non si sviluppano se non in ambienti che sollecitino la dimensione costruttiva e interattiva dell'apprendimento; condividere, infine, la rilevanza del compito, individuale o di gruppo, che il docente assegna agli studenti come strumento di apprendimento e come attivatore delle abilità e delle competenze da sviluppare (Quadro 3).

Infatti, nel compito assegnato al singolo o ai gruppi, nell'articolazione della traccia, nei vincoli dati al suo svolgimento risiedono la quantità e la qualità dei processi. Nella varietà e nella reiterazione dei compiti, nella taratura e nella progressività delle richieste, nell'equilibrio tra la complessità proposta e la guida fornita risiede la promozione delle padronanze e delle autonomie desiderate.

Definire rubriche valutative

Costruire rubriche valutative che prevedano, nelle prestazioni disciplinari, anche indicatori d'interesse trasversale con i relativi pesi. Il modello naziona-

le di certificazione delle competenze è centrato su nuclei d'interesse trasversale, al cui giudizio si dovrà pervenire con decisione collegiale.

Attraverso quali dati si potrà pervenire a un'equa e trasparente attribuzione di livelli, se ciascuno dei nuclei indicati non sarà stato, precedentemente, declinato e promosso a livello disciplinare?

Una didattica per le competenze chiave è una didattica per le competenze

Per promuovere competenze, siano specifiche o trasversali, europee o nazionali, per la cittadinanza o per la vita privata, occorre cambiare didattica. Sperimentando con calma e ricercando nuovi sensi nei contenuti e nei metodi.

*Il discorso
sulle competenze
ha senso
se si cambia
la didattica,
cioè il modo
di 'trattare'
i contenuti*

Rita Bortone

*Già dirigente scolastica, ora formatrice; collabora con case editrici su temi relativi alla didattica e all'organizzazione
ritabortone@libero.it*

Life skill e competenze chiave nel curricolo

di Franca Da Re

Lo scenario europeo e nazionale

Nella scuola, a partire dagli ultimi dieci anni, anche nelle *Indicazioni nazionali* e nelle *Linee guida* del Miur, per i curricoli si fa riferimento ai documenti europei, in particolare alle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio*, segnatamente quella del 18 dicembre 2006 sulle 'competenze chiave' e quella del 23 aprile 2008 sull'Eqf – Quadro europeo delle qualifiche. Le due *Raccomandazioni* sono state recentemente aggiornate e sostituite dall'Unione in due nuove, del 22 maggio 2017 sull'Eqf e del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave. Per gli interventi più orientati all'educazione alla salute, nelle attività della scuola e negli interventi delle aziende sanitarie, si fa spesso riferimento al Documento dell'OMS-Organizzazione mondiale della sanità *Life skills education in schools*, del 1993, di cui si dirà in seguito. Sia l'Unione Europea che l'Oms puntano sull'educazione e l'istruzione per dotare le persone di strumenti adeguati ad affrontare la vita.

Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Il concetto di competenza si è affermato nel mondo dell'istruzione e della formazione negli ultimi venti anni, come dimensione della persona capace di mobilitare tutte le proprie risorse di conoscenze, abilità, capacità e disposizioni personali per risolvere problemi e gestire situazioni nei contesti di vita.

Nella *Raccomandazione europea del 2018* si dice che le competenze sono una *combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti*. In particolare, gli atteggiamenti "descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni. (...) Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva".

Nella *Raccomandazione del 23 aprile 2008 sull'Eqf* viene data una definizione di competenza che, per ricchezza e profondità e per l'autorevolezza dell'Organismo che la formula ci permette di accantonare tutte le ambiguità semantiche e concettuali connesse alla polisemia del termine: "competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".

Nella nuova *Raccomandazione sull'Eqf del 22 maggio 2017*, che sostituisce la precedente, si dispone che nell'Eqf vengano certificate le conoscenze, le

abilità e gli aspetti di 'autonomia e responsabilità' che le caratterizzano, che rappresentano di fatto la competenza. La cittadinanza attiva, dunque, si concretizza nell'esercizio dell'autonomia, che non può essere disgiunta dalla responsabilità.

Le life skill dell'Organizzazione mondiale della sanità

Con il termine *life skill* si intendono le capacità di assumere comportamenti positivi che consentono di trattare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana.

Nel 1993 il Dipartimento di salute mentale dell'Organizzazione mondiale della sanità (Oms) ha confermato tali abilità psicosociali dell'area personale, sociale, interpersonale, cognitiva e affettiva dell'individuo, quali tecniche privilegiate per la promozione dell'Educazione alla salute a partire dall'ambito scolastico.

Cosa può fare la scuola?

Come si può vedere dalla descrizione del significato di ciascuna delle dieci *life skill*, esse sono dimensioni fondamentali per la crescita personale e il benessere. È molto importante che le persone possano costruirle fin dai primi anni di vita e l'azione diretta e indiretta della scuola può senza dubbio fare molto.

Il contesto scolastico, infatti, è particolarmente adatto alla costruzione delle *life skill* perché permette l'interazione tra pari e tra allievi e adulti educanti sia in situazioni sociali e relazionali pure, sia in situazioni di lavoro e di compito; inoltre la scuola, raggiungendo la tota-

Le life skill indicate dall'Oms e una loro definizione:

- *Capacità di prendere decisioni (Decision making)*

Competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita. La capacità di elaborare in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.

- *Capacità di risolvere problemi (Problem solving)*

Competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, i quali, se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche.

- *Creatività*

Competenza che aiuta ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana; contribuisce sia alla capacità di prendere decisioni che alla capacità di risolvere problemi, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni.

- *Senso critico*

Abilità nell'analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole. Il senso critico può contribuire alla promozione della salute permettendo di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media.

- *Comunicazione efficace*

Consiste nel sapersi esprimere, sia verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Significa esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l'altro. Significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto.

- *Capacità di relazionarsi con gli altri*

Abilità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo sapendo creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, sia in ambito amicale che familiare. Tale competenza permette anche la possibilità di interrompere le relazioni, quando necessario, in modo costruttivo.

- *Autocoscienza*

Autoconsapevolezza o conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Abilità di comprensione dello stress. Prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri.

- *Empatia*

Capacità di comprendere gli altri, di 'mettersi nei loro panni', anche in situazioni non familiari. Abilità di migliorare le relazioni sociali, l'accettazione e la comprensione degli altri.

- *Gestione delle emozioni*

Capacità di riconoscere le emozioni in se stessi e negli altri. Abilità di provare emozioni intense, come rabbia e dolore. Consapevolezza di come le emozioni influenzano il comportamento e capacità di gestione delle stesse.

- *Gestione dello stress*

Competenza nel riconoscere le cause di tensione e di stress della vita quotidiana e nel controllarle, sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita. Capacità di rilassarsi e gestire le tensioni (1).

Le life skill
nascono
nell'ambito
della promozione
della salute,
ma abbracciano
un insieme
di competenze
personali,
sociali,
emotive
e cognitive

1) Tratto da: Istituto Superiore di Sanità,
*La promozione della salute nelle
scuole: obiettivi di insegnamento*

e competenze comuni, Rapporti Istituzionali
08/1, 2008, in:
<http://www.iss.it/binary/publ/cont/081.pdf>.

Si può osservare
una visibile
connessione
tra le otto
competenze
chiave
e le life skill,
all'insegna
della centralità
dello studente

Tabella 1 – Competenze chiave e life skill: connessioni

Competenze chiave 2018	Life skill
Competenza alfabetica funzionale Competenza multi linguistica	Comunicazione efficace Capacità di relazione interpersonale Gestione delle emozioni Creatività, senso critico Empatia, autocoscienza
Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria	<i>Problem solving</i> Senso critico
Competenza digitale	<i>Problem solving</i> , comunicazione efficace
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	<i>Problem solving</i> , autocoscienza, senso critico Gestione dello stress Gestione delle emozioni, empatia Capacità di relazione interpersonale
Competenza in materia di cittadinanza	Autocoscienza, senso critico Gestione delle emozioni, empatia Gestione dello stress Capacità di relazione interpersonale
Competenza imprenditoriale	Senso critico <i>Problem solving, decision making</i> Creatività Gestione delle emozioni, gestione dello stress Autocoscienza
Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	Comunicazione efficace, creatività, empatia, autocoscienza Senso critico

lità della popolazione in età evolutiva, può fare in modo che tali fondamentali abilità siano conseguite dalla più ampia platea possibile di soggetti e non solo da coloro che accedono ai servizi sociali e sanitari di prevenzione e cura. Per aiutare gli allievi a impadronirsi delle *life skill*, si possono opportunamente articolare percorsi mirati, per esempio di educazione emotivo-affettiva, *training* di *problem solving* e di *decision making*, ecc. Si può però perseguire intenzionalmente la costruzione di esse anche indirettamente, attraverso la didattica ordinaria, organizzata però per compiti e situazioni, per cui gli alunni possano effettivamente sperimentare l'esercizio delle abilità sopra descritte e vederle agite dalle persone di riferimento (pari e adulti educanti).

Competenze chiave e life skill: connessioni

Vi sono molti punti in comune tra le competenze chiave europee e le *life*

skill, tanto da spingerci a proporre un modello di efficace e proficua integrazione, in modo da rendere ordinaria l'azione didattica tesa a costruire le une e le altre. In realtà le dimensioni cognitive, metacognitive, affettive e relazionali collegate a entrambe sono comuni: sia le une che le altre costituiscono reti di dimensioni interdipendenti. A scopo puramente dimostrativo possiamo ipotizzare la seguente corrispondenza, anche se la rappresentazione più corretta dell'integrazione dovrebbe essere una mappa reticolare (tabella 1).

Strategie didattiche coerenti

Sono molti anche gli elementi comuni nell'azione didattica per la costruzione delle competenze e delle *life skill*, dato che sono tutte competenze che si collocano in ambito cognitivo, metacognitivo, affettivo, relazionale/sociale. Vediamo alcuni elementi tra i più significativi: centralità del discente nel processo di apprendimento; didattica in si-



*Le conoscenze
sono
'i mattoni'
costitutivi
delle competenze,
ma vanno agite
in contesti
sempre più
complessi
e mutevoli*

tuazione centrata sull'esperienza attiva; apprendimento sociale, in situazioni di collaborazione, aiuto e sostegno tra pari; assunzione di responsabilità educativa da parte dei docenti, che si caratterizzano come mediatori, facilitatori, registi, oltre che portatori di conoscenze; flessibilità didattica, con l'utilizzo di diverse tecniche e mediatori didattici; attribuzione di autonomia e responsabilità agli allievi; attenzione ai processi strategici, alla riflessione metacognitiva, ai metodi per apprendere; valorizzazione della dimensione emotiva e affettiva dell'apprendimento...

Tutte le strategie sopra citate si collocano in un ambiente di apprendimento orientato alle competenze; nelle *Indicazioni 2012* per il primo ciclo vengono efficacemente riassunti gli aspetti qualitativi che caratterizzano tale ambiente.

Il significato sociale ed etico delle competenze

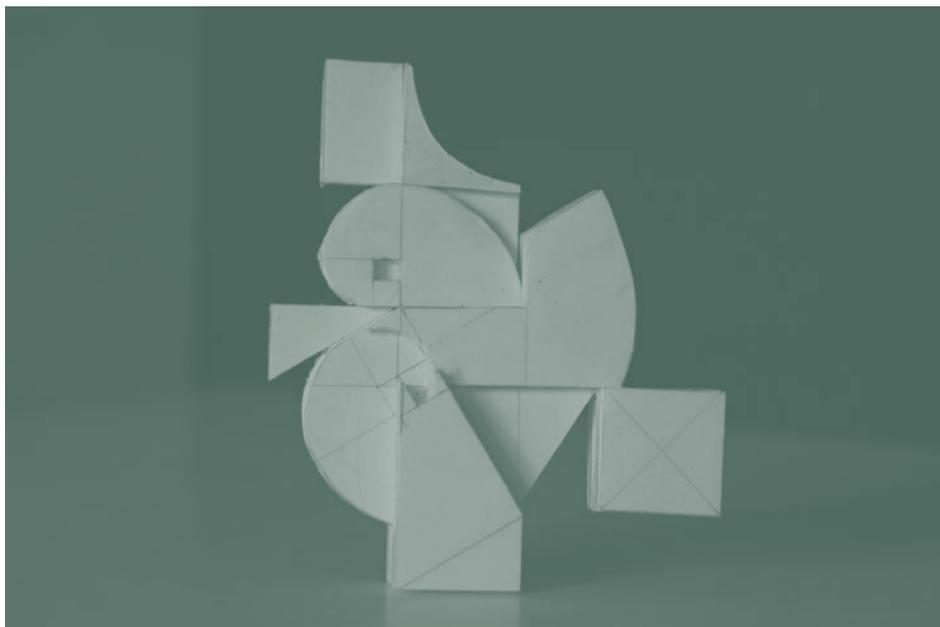
Il mandato della scuola, nel contesto europeo e nazionale, è quello di aiuta-

re gli allievi a costruire competenze attraverso la mobilitazione in contesti significativi ed esperienziali delle conoscenze, abilità e capacità personali e sociali già possedute, reperendone anche di nuove di fronte ai problemi e alle sollecitazioni posti dal compito. I contenuti connessi alle discipline costituiscono veicoli e mezzi su cui esercitare l'esperienza e divengono poi, se elaborati in conoscenze, mattoni costitutivi delle competenze.

Le conoscenze e le abilità settoriali però non bastano più: è necessario che le persone sappiano concretamente utilizzarle in situazione e integrarle con altre; che sappiano trasferirle a contesti simili e diversi, che siano accompagnate da abilità metacognitive, metodologiche, personali e sociali tali da consentire l'azione efficace in contesti complessi e mutevoli. Rilevantissimo è poi l'aspetto sociale ed etico della competenza, intesa come atteggiamenti e comportamenti autonomi e responsabili verso se stessi, la comunità, l'ambiente.

Una persona in possesso delle competenze chiave è più capace di utilizzare

La resilienza
 può essere
 interpretata
 come
 concetto
 unificante
 delle competenze
 chiave
 e delle life skill



i propri strumenti culturali e di reperire di nuovi, è consapevole dei propri punti di forza e di debolezza, del proprio ruolo nel gruppo e nella comunità, agisce criticamente e nel rispetto delle norme della corretta convivenza. È lecito pensare che una persona dotata di tale patrimonio sia in grado di mettere in atto comportamenti responsabili verso la propria e altrui salute e sicurezza e di fare fronte con strumenti più idonei alle crisi e alle difficoltà.

Un cittadino autonomo, responsabile, resiliente

Le competenze chiave, come mettono in luce le *Raccomandazioni* europee, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali e sociali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione: tutti fattori che sicuramente contribuiscono all'equilibrio e al benessere psico-fisico. Esse contribuiscono in modo fondamentale alla costruzione della resilienza, che è anche l'obiettivo primario delle *life skill*. L'auspicio dell'Oms, nell'enunciarle, è quello di dotare precocemente la popolazione giovane di un patrimonio di base di abilità idonee a fare fronte lungo tutto l'arco della vita alle esperienze positive e negative, in modo da preservare al massimo l'integrità fisica, mentale, morale ed etica.

L'assunto da cui si parte è che il fattore più potente di prevenzione della malattia e del disagio è la persona stessa con la propria capacità di leggere, interpretare, gestire le situazioni nel modo più efficace, non solo nel proprio interesse, ma anche in quello della comunità, poiché l'individuo e il proprio contesto di vita sono interdipendenti. Se la competenza è 'sapere agire', capacità di agire con ciò che si sa, i contenuti e le conoscenze che normalmente la scuola propone agli allievi in ambito scientifico, sociale, tecnologico, dovrebbero essere organizzati e collocati in proposte didattiche tali da dare loro senso e significato e mostrarne l'utilità per la vita.

Le *life skill* possono essere viste, dal punto di vista della missione della scuola, come dimensioni educative che specificano e integrano le competenze chiave; le une e le altre rappresentano finalità dell'istruzione e dell'educazione per la formazione della persona e del cittadino autonomo, responsabile, resiliente.

Per saperne di più

Interessanti stimoli e sollecitazioni sono offerti dagli scenari contenuti:

- nell'*Agenda 2030* dell'ONU sullo sviluppo sostenibile (sito del Centro regionale di informazione delle Nazioni Unite: <http://www.unric.org/it/agenda-2030>)
- nel *Documento del Consiglio europeo del 2016 sulle competenze per la cultura democratica* (<https://rm.coe.int/16806ccc07>).

Franca Da Re

Dirigente tecnico presso il Miur - Ministero per l'istruzione, l'università e la ricerca
franca.dare@alice.it

La cittadinanza attiva nella scuola e oltre la scuola

di **Enrica Massetti**

Il cittadino globale

Negli ultimi anni, a seguito delle trasformazioni di ordine sociale, culturale ed economico legate alla globalizzazione, il concetto di cittadinanza è diventato più complesso (1): *“Il termine cittadinanza comprende qualcosa di più del civismo tradizionalmente inteso: il cittadino dell’era planetaria dev’essere in grado di conoscere e di vivere diritti e doveri, relazioni, appartenenze e partecipazioni sempre più ricche e problematiche, in rapporto agli ordinamenti locali, statali, europei, planetari e alle problematiche della globalizzazione, dell’ambiente, della pace e dello sviluppo”* (2).

La cittadinanza non fa più riferimento esclusivamente alla partecipazione alla vita pubblica e all’appartenenza a uno Stato-Nazione, ma assume nuovi significati, che riguardano le sfere culturali ed etiche. Ne consegue che il cittadino globale è colui che esercita i suoi diritti non solo in quanto cittadino ma anche e soprattutto come persona, relativamente ai suoi diritti umani fondamentali. Il valore dell’eguaglianza e

della libertà degli individui a fondamento della vita democratica acquista una rinnovata urgenza e attualità.

I recenti documenti internazionali del Consiglio d’Europa e dell’ONU (3) richiamano l’attenzione sull’importanza di praticare nelle relazioni quotidiane comportamenti etici verso le persone, l’ambiente e il pianeta.

Il cittadino democratico

L’educazione alla cittadinanza è uno degli strumenti principali attraverso i quali i Paesi democratici intendono aiutare i giovani ad acquisire le competenze sociali e civiche di cui avranno bisogno in futuro per la propria vita e il proprio lavoro. D’altro canto lo sviluppo democratico e la coesione sociale degli stessi Paesi, a loro volta, dipendono in modo critico dalle competenze della popolazione, in termini di conoscenze, atteggiamenti e valori. *“Responsabilità individuale, conoscenza, trasparenza, cooperazione, dissenso e possibilità di ratificare le decisioni prese sono le componenti essenziali del metodo democratico, un metodo che esprime ‘due idee naturali’ per l’individuo e tra loro collegate: quella di essere libero di agire da solo e quella di col-*

*La cittadinanza
si dilata
dall’appartenenza
a uno Stato-nazione
ai diritti
universali
delle persone,
come uguaglianza
e libertà*

- 1) R. SICURELLO, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità, pratiche didattiche*, in “Foro de Educacion”, 2016; G. BOCCHI, M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004; M. CERUTI, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano, 2018; E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- 2) *Linee di indirizzo per Cittadinanza e Costituzione*, Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, Allegato 2.

- 3) Consiglio dell’Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze per l’apprendimento permanente*, 2018; Documento ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 2015; Unesco, *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, 2015.

Se le competenze
si esprimono
in termini
di autonomia
e responsabilità,
allora
hanno a che fare
direttamente
con la cittadinanza



legare i suoi sforzi con quelli dei suoi simili e agire in comune. (...) L'individuo democratico è una persona che ha un senso morale della propria indipendenza e dignità e non è solo concentrata sulle proprie realizzazioni, ma anche emotivamente disposta verso gli altri per le ragioni più diverse, come l'empatia, la curiosità, la volontà, il piacere di sperimentare" (4).

Le *Indicazioni* del 2012, confermando la nuova idea di cittadinanza, che "non è più solo una caratteristica anagrafica e giuridica, ma è caratterizzata da un nesso profondo tra i principi etici, le norme costituzionali e la prassi della vita quotidiana", individuano come obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza "la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita".

Cittadinanza 'chiama' competenze

Emerge chiaramente come il concetto di 'cittadinanza' sia strettamente legato al concetto di 'competenza', perché la dimensione fondamentale di cui si

sostanzia la competenza è la capacità degli individui di pensare autonomamente, come espressione di maturità morale e intellettuale e di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e delle proprie azioni.

Lo sviluppo delle competenze diventa una preconditione per l'autorealizzazione personale, la ricchezza delle relazioni intersoggettive e sociali, per la fiducia negli altri, il rispetto delle diversità e per la tutela del bene comune. Le scuole sono chiamate a rafforzare le 'competenze chiave' europee, assunte come 'orizzonte di riferimento cui tendere', e a inquadrare il curricolo dentro la cornice di senso e significato delle competenze di cittadinanza.

La promozione delle competenze chiave, come strumento fondamentale per educare alla cittadinanza, al rispetto e alla promozione dei diritti umani, richiede l'adozione di un modello formativo olistico, capace di tenere in considerazione un intreccio di dimensioni, affettive, cognitive, esperienziali (conoscenze, responsabilità, abilità, pensiero critico, pratiche differenti) e dove sapere e agire, conoscere e praticare, apprendere e usare, possano illuminarsi reciprocamente.

Un curriculum a più dimensioni

Ciò comporta la necessità di operare un ripensamento sul ruolo delle disci-

4) N. URBINATI, *Liberi e uguali*, Laterza, Bari, 2011.

plines nella costruzione della responsabilità globale, sul rapporto tra saperi, linguaggi ed esperienze significative e nel concreto sul ruolo che i bambini e i ragazzi assumono e possono svolgere nella quotidianità della vita all'interno della realtà scolastica. Deve trattarsi di una quotidianità che permetta loro di misurarsi con situazioni autentiche, di vivere ed esercitare concretamente diritti e doveri, affermare e riconoscere identità e alterità, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Si può esercitare, infatti, un diritto di cittadinanza se ci sono le condizioni per esercitarlo, se si ha fino in fondo la consapevolezza che si è soggetti di diritti riconosciuti e garantiti dalle norme giuridiche, se si hanno quindi anche gli strumenti culturali per rivendicare l'esercizio degli stessi. Questo è un compito della scuola, della vecchia scuola, ma a maggior ragione un compito della nuova scuola, sottolineato con forza anche dal nuovo documento ministeriale *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* ⁽⁵⁾.

La scuola come comunità di apprendimento

Uno dei requisiti fondamentali per costituirsi 'scuola di cittadinanza' intesa come "comunità di convivenza umana, inclusiva, giusta, solidale e pluralista", è quello di riscoprire e valorizzare la dimensione comunitaria della scuola, fare cioè della scuola una 'comunità di apprendimento' ⁽⁶⁾, in quanto, prima

ancora che introdurre a una cultura, a una società, a un universo simbolico, è essa stessa società, ordine simbolico e valoriale ⁽⁷⁾.

Le stesse *Indicazioni* del 2012, riprendendo il concetto presente nello *Statuto delle studentesse e degli studenti* ⁽⁸⁾, individuano nella "scuola comunità un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e a ogni componente della società. (...) La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale".

Numerose sono le scuole italiane che, ispirandosi al modello 'comunità di apprendimento' e valorizzando gli strumenti offerti dall'autonomia scolastica, sono diventate comunità di ricerca, di pratiche, di riflessione, di partecipazione e di intenti.

Una scuola-comunità possiede un insieme di valori e di convinzioni condivisi, con cui restituire alle scelte una dimensione di coerenza, di unitarietà, pur nella complessità e diversità degli elementi, degli apporti e delle presenze e sviluppando una mentalità progettuale, innovativa e cooperativa, pronta ad attivare processi, scambi, riflessioni e confronti. In essa i docenti operano delle scelte per salvaguardare una scuola come spazio di crescita personale e di vita comune, nel quale non è solo importante ciò che si impara, ma chi si diventa, dove l'apprendi-

La cittadinanza
si vive a scuola
misurandosi
con situazioni
autentiche,
esercitando
concretamente
diritti
e doveri,
riconoscendo
identità e alterità

5) Nota Miur 01.03.2018, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.

6) T.J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola, Comunità che apprende*, Las, Roma, 2001; L. CORRADINI, *Educare nella scuola. Cultura comunità, curriculum*, La Scuola, Brescia, 1987; Id., *La difficile convivenza dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, 1982; F. CASSANO, *Homo civicus*, Dedalo, 2004; E. MORIN, *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.

7) L. PATI, *Educazione familiare e crescita democratica della comunità*, in M. CORSI, R. SANI (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Brescia, 2004; L. CORRADINI, W. FORNASA, S. POLI, *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, 2003.

8) D.P.R. 249/1998, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.



La scuola-comunità
 può offrire
 agli studenti
 spazi
 di autonomia,
 di cooperazione,
 di espressività
 creativa
 e di iniziativa

mento sa coniugare il sapere cognitivo con quello socio-affettivo e comportamentale.

Docenti e studenti fanno comunità scolastica

Gli studenti costituiscono una comunità reale e come tale sono protagonisti del proprio processo di apprendimento, sono coinvolti nella *governance* della scuola, possono eleggere il proprio *Consiglio comunale delle ragazze e dei ragazzi*, nel quale con responsabilità e consapevolezza far valere opinioni, desideri e bisogni, contribuire a risolvere problemi afferenti la vita della scuola e della propria comunità, intervenendo come soggetto attivo e con pari dignità rispetto a tutti gli altri soggetti della scuola.

Accanto a ritualità, consuetudini e testimonianze si offrono loro spazi di autonomia, di cooperazione, di espressività creativa, di proposta e di avventura nei quali misurare capacità, relazioni e forza. Si mettono in moto regole comuni, a partire dalla conoscenza della Costituzione, in grado di rendere sostenibile la diversità e di far utilizzare l'esperienza dell'altro come strumento privilegiato per la scoperta delle proprie specificità e delle proprie vocazioni.

La stessa partecipazione degli studenti diventa a sua volta un'occasione per lo sviluppo della comunità professionale, perché ogni scambio va oltre l'insegnamento-apprendimento, è sempre

anche interpretazione del mondo, responsabilità reciproca, prefigurazione di futuro, espansione della conoscenza e della progettazione. Si propongono percorsi formativi volti alla promozione del pensiero critico e riflessivo, all'incontro con questioni in grado di stimolare la ricerca della conoscenza e il confronto con diverse ipotesi interpretative, all'assunzione dell'interdipendenza come canone delle scelte individuali e collettive.

Il necessario dialogo tra saperi

Diventare 'scuola comunità', 'scuola di cittadinanza' ha portato con sé la sfida di costruire un curriculum di cittadinanza, in grado di offrire la possibilità di misurarsi, con problemi complessi del mondo di oggi, i temi etici e sociali, le tematiche della sostenibilità⁽⁹⁾, invitando a esplorare le interconnessioni, che esistono tra passato, presente e futuro, a comprendere in particolare i processi storici che hanno portato all'affermazione o alla violazione dei diritti umani, dei concetti chiave della vita sociale e a indagare i legami esistenti tra le loro vite e il resto del mondo. Per affrontare la complessità del reale non basta, infatti, semplicemente af-

9) Le questioni rilevanti nell'ambito della sostenibilità sono esplicitate nel documento dell'ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 2015.

fiancare frammenti di saperi differenti ma è necessario che le discipline dialoghino tra di loro, si confondano l'una nell'altra, unite dalla collaborazione volta alla risoluzione dei problemi. Nell'ottica della competenza, inoltre, deve essere costante lo sforzo di problematizzare e contestualizzare il più possibile i contenuti, ancorandoli all'esperienza concreta e spiegando il senso e il significato di ciò che si apprende al fine di poterlo agire come persone e come cittadini. È la problematizzazione che sollecita il protagonismo degli studenti e il loro desiderio di sperimentare per trovare le soluzioni.

Oltre l'aula, alla ricerca di contenuti significativi

Negli ultimi anni l'incontro delle scuole con il *Service Learning*, che finalizza lo studio all'impegno solidale, ha rafforzato la convinzione che serva davvero inserire più vita nella scuola, andare 'oltre l'aula' e farsi carico dei problemi della comunità (intesa in senso locale e più ampio), in modo tale che il territorio diventi insieme uno spazio di partecipazione attiva e di apprendimento.

L'assunzione di questo approccio metodologico ha portato a rimpiazzare la definizione tradizionale di contenuto con una nuova prospettiva. I contenuti proposti derivano non da argomenti ritenuti unificanti ma dai bisogni/problemi/sfide individuati a livello micro nella realtà più vicina, in grado di indurre gli alunni a scoprire e a valorizzare le interconnessioni tra le discipline, ad assumere un atteggiamento di riflessione, ricerca e responsabilità, a mettere alla prova della realtà le loro competenze, a comprendere soprattutto che il presente può essere migliorato, attraverso l'azione.

Un apprendimento trasformativo

Gli insegnanti e gli alunni condividono idee su soluzioni possibili in un esercizio dinamico di osservazione, analisi, riflessione e scambio di informazioni,

che crea un nuovo circolo di conoscenza e interessi. Ne scaturisce un sapere che è conoscenza comune, un pensare localmente e globalmente in una visione intrecciata e interdipendente, il risultato di un'interrelazione costante fra la conoscenza astratta della teoria e l'esperienza concreta della vita quotidiana.

Implicando in tutte le fasi dell'esperienza processi decisionali partecipativi volti a produrre cambiamenti, negli alunni si sviluppa un apprendimento trasformativo, la responsabilità cioè di sentirsi e di agire subito da 'cittadini' e la consapevolezza del loro potere reale di determinare il futuro.

Le esperienze realizzate mostrano come il *Service Learning* sia particolarmente congeniale a un'educazione olistica, inclusiva, democratica, a una pedagogia centrata sui valori della persona e della comunità, in quanto capace di promuovere al contempo, come scrive Italo Fiorin, "*lo sviluppo della mente (la testa ben fatta), della mano (la competenza nell'azione) e del cuore (la disponibilità verso gli altri, la solidarietà)*".

Il Service Learning è in grado di promuovere al contempo lo sviluppo della mente, della mano e del cuore

Per saperne di più sul Service Learning

M.N. TAPIA, *Educazione e solidarietà, la pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma, 2006

I. FIORIN, *Oltre la scuola*, Mondadori, Milano, 2016.

I. FIORIN, *Service Learning e rinnovamento didattico*, in "Rivista dell'Istruzione", n. 2-2016.

S. CONSEGNATI, *L'approccio pedagogico del Service Learning*, in "Rivista dell'Istruzione", n. 1-2017.

Il Miur ha promosso nell'a.s. 2016-17 una sperimentazione di *Service Learning* nelle scuole di Lombardia, Toscana e Calabria, con la direzione scientifica di I. Fiorin, che si è conclusa nel 2018 con la pubblicazione e diffusione nelle scuole di *Una via italiana per il Service Learning*, (in www.miur.gov.it).

Enrica Massetti

Già dirigente scolastico, membro del Comitato tecnico scientifico sulla valutazione dell'USR per la Lombardia, formatrice sui temi della didattica per competenze
enicamassetti@gmail.com

Regole, comportamento, competenze sociali e civiche

di Franco Nanni

L'esigenza di 'regole' si sta trasformando in elogio dell'autorità e dell'obbedienza

Una società orizzontale labile

Tutte le culture e le civiltà devono in qualche modo occuparsi del problema della regolazione socializzata dei comportamenti, anche se naturalmente le soluzioni di una società possono differire di molto da quelle di altre. Sembra che nel nostro mondo attuale, occidentale e industrializzato, si assista a una crisi nel funzionamento e nel rinnovamento di questi processi, crisi che interessa non solo il versante pedagogico e educativo, ma anche quello del mantenere, gestire e conservare condotte adeguate e regolate nella popolazione adulta.

Questo articolo è dedicato naturalmente al primo aspetto, ma si rende necessaria qualche incursione nella tematica più generale della regolazione delle condotte a livello di società generale, ben affrontata in un articolo del Censis (Censis, 2011): *“Una società sempre più orizzontale, [...] in cui sono sempre più labili i riferimenti valoriali e gli ideali comuni, in cui è più debole la consistenza dei legami e delle relazioni sociali [...] In questa indeterminatezza diffusa crescono fenomeni e comportamenti leggibili come il portato di un pervasiva sregolazione delle pulsioni, frutto della perdita di significato condiviso di molti dei riferimenti normativi che sono guida ai comportamenti”*.

Rispetto delle regole o obbedienza?

Se dal linguaggio tecnico della sociologia ci spostiamo verso la società, il

tema è altrettanto sentito, ma la lingua utilizzata è diversa, è una lingua *opaca*, se mi si concede la metafora: si scrive 'rispetto delle regole' ma si pronuncia 'obbedienza', e ciò si avverte fortemente anche in ambito educativo.

Quando l'adulto lamenta l'incapacità di questo o quel bambino a 'stare alle regole', se richiesto di esplicitare *quali regole* il bambino trasgredisca, quasi sempre la risposta è: "non fa quello che gli dico", lasciando intendere che in definitiva non c'è che una unica regola: obbedire. D'altronde la richiesta a cui egli dovrebbe obbedire è quasi sempre quella di 'fare ciò che deve' nei vari contesti, di essere adeguato, insomma, capace di selezionare la condotta desiderata e di mantenerla.

Tutto ciò da un lato non fa che confermare quella perdita di significato condiviso di molti riferimenti normativi di cui parla il Censis, dall'altro però comprime ogni discorso pedagogico ed educativo in uno spazio decisamente troppo angusto, disperdendo le ceneri di millenni di riflessione sul contratto sociale, e prospettando come soluzione alla *Bellum omnium contra omnes* nulla più che una sorta di gerarchia che somiglia più al branco di lupi che a una versione autoritaria del Leviatano.

Stanchi di una autorevolezza vagheggiata ma non trovata, si è saliti sul cavallo dell'autorità, e talvolta, saltando troppo in alto, ci si ritrova addirittura sulla groppa della forza e della coercizione.



Il bambino-robot

Anche sul versante del bambino si sta perdendo ogni dimensione esplorativa di un soggetto produttore di senso, a favore di un bambino-robot dotato di una sorta di 'intelligenza artificiale', che dovrebbe metterlo in grado di apprendere (ed eseguire!) ciecamente tutto ciò che gli viene insegnato.

"Obbedire agli ordini", dopo il processo al nazista Eichmann, è divenuta una frase inquietante; qualche anno dopo (1965) Don Milani scrive "L'obbedienza non è più una virtù" (Milani, 2004). Oggi, mezzo secolo dopo, l'obbedienza è stata estratta dalla soffitta in cui era stata relegata, e fa bella mostra di sé nei salotti buoni, ovvero in azienda, a scuola, nella pubblica amministrazione, ovunque.

Se è quindi in questo angusto contesto che dobbiamo collocare il discorso su regole, comportamento, competenze sociali e civiche, è necessario fin da subito abbandonare i modelli robotici o animali dell'obbedienza e dell'efficienza esecutiva. Dovremmo piuttosto rimarcare il nostro status di viventi intelligenti e parlanti, dotati di una men-

te incarnata nel corpo, adattata e modellata nell'interazione con altre menti, adottando la prospettiva della neurobiologia interpersonale, un fertile, ricco approccio all'analisi della mente e del comportamento umano.

I legami significativi...

Quali sono, dunque, i presupposti neurobiologici delle diverse capacità umane di stare in comunità regolate da norme e da reciprocità? Abbiamo ormai la ragionevole certezza che la regolazione e l'autoregolazione emotiva gettano le loro basi di sviluppo mentre il bambino fa esperienza di sintonia e di condivisione di attività e vissuti quotidiani con un adulto significativo. In questa reciproca funzione di regolazione emotiva egli apprende progressivamente a fare da sé un numero crescente di queste operazioni, che via via divengono sempre più articolate.

Nei primissimi anni di vita le figure adulte coinvolte sono di norma i genitori, accanto a eventuali nonni e baby sitter. In questa prima stratificazione "*i pattern di auto-organizzazione del genitore si manifestano nei pattern di autoregolazione del figlio*". (Siegel, 2013). Il discorso si amplia ulteriormente con questa considerazione di C. Trevarthen: "*ci sono dati che mostrano come nel bambino le funzioni regolative intrinseche della crescita del cervello siano adattate in modo specifico per essere accoppiate, attraverso comunicazioni emozionali, alle funzioni regolative di cervelli adulti più maturi, di persone che sanno di più*" (cit. in Siegel, 2013).

Dunque i bambini necessitano dell'interazione con adulti significativi dai quali assorbono le funzioni regolative del sé, e sono finanche biologicamente predisposti a questo.

... per stare alle regole

Anche la capacità (o la cosiddetta capacità) di 'stare alle regole' ha quindi le sue fondamenta nell'esperienza di una

Occorre abbandonare i modelli robotici dell'efficienza esecutiva ed esplorare la strada della neurobiologia interpersonale

Il rispetto
delle regole
richiede
un legame
significativo
tra il bambino
e l'adulto
di riferimento
(genitore,
nonno
o insegnante)

condivisione emotiva e cognitiva con adulti di riferimento; queste esperienze ripetute aprono la strada alla capacità del bambino di essere mentalmente presente a contesti e situazioni, di mantenere l'attenzione sugli aspetti più rilevanti, e di regolare il proprio comportamento monitorandone le conseguenze momento per momento.

Se il bambino non ha fatto questa esperienza in quella finestra di tempo fondamentale che sono i primissimi anni di vita, ad esempio a causa di un inserimento al nido estremamente precoce e a orario iper-prolungato, può pur sempre recuperarla successivamente; in questo caso le aspettative di successo potrebbero non essere pari a quelle originarie, ma sono comunque degne di essere perseguite con impegno, senza trascurare il fatto essenziale che questo recupero avvenga all'interno di una condivisione e di un legame significativo, ancorché diverso da quello genitoriale, intrattenuto con le figure docenti.

Senza questo legame la cosiddetta 'educazione al rispetto delle regole' si limita a una mera richiesta verbale di rispettare norme e prescrizioni all'interno di un contesto strutturato e in definitiva astratto. Tutto ciò non sarebbe diverso dal cercare di imparare ad andare in bicicletta leggendone l'analisi su trattati di fisica o di ergonomia.

Sentirsi pensati dagli adulti

È il momento di approfondire un concetto finora implicito: la neurobiologia interpersonale parla di un legame significativo con un adulto di riferimento, e dunque non soltanto il genitore, il nonno, ma anche l'insegnante! Questa figura può giocare un ruolo rilevante nella paziente costruzione di persone capaci di condotte adeguate e mature. Vediamo un piccolo esempio: un alunno di scuola primaria, irrequieto e annoiato, è colto dall'impulso di urlare una battuta spiritosa nel bel mezzo di una lezione. Se quel bambino è anima-

to da una primitiva ottica del 'mi importa di me', la sua noia è la sua unica motivazione ed egli metterà in atto il suo impulso.

La capacità di selezionare un comportamento più adeguato richiede invece la presenza di altre strutture motivazionali alimentate da un legame tra il bambino, la classe, la maestra e il contesto scuola complessivamente; allora accanto all'ottica 'mi importa di me' c'è anche 'mi importa di te', 'mi importa di me in relazione a te' e in definitiva 'mi importa di noi e del luogo (fisico e sociale) in cui passiamo tante ore al giorno'. Questa risorsa motivazionale può giocare un ruolo importante nel far sì che l'alunno resista all'impulso di gridare e ridere ogniquale volta ne ha voglia.

In questo esempio si disvela la struttura di rappresentazioni affettive che sottostà a ogni adesione del bambino ai *desiderata* della situazione: essa si esprime nel 'mi importa di noi' integrando armonicamente 'mi importa di me, mi importa di te, mi importa di te in relazione a me, mi importa di me in relazione a te' Questa struttura motivazionale si sviluppa soltanto se c'è un legame tra il bambino e la maestra, poiché solo in tale caso nella mente del bambino acquistano senso domande come: "*cosa penserebbe di me la maestra se gridassi ora?*".

Soltanto se c'è un legame per il bambino diviene rilevante il *come* viene pensato dalla maestra, poiché solo all'interno di un legame è possibile sentirsi (e pensarsi) *pensati* dall'altra persona. Se dunque il bambino percepisce che nella mente dell'adulto significativo ci sia un posto per lui, ciò lo aiuta a far suo il pensiero che 'le importa di me, dunque mi importa di lei'.

È cambiata la relazione madre-bambino

Dopo aver percorso questa sorta di ontogenesi dell'autoregolazione e della capacità di stare in comunità regolate, possiamo tornare alle domande che in-



quietano pressoché chiunque operi nella scuola: perché si assiste a crescenti difficoltà nella gestione dei comportamenti? Perché i bambini che entrano nella scuola anno dopo anno sembrano mostrare una sempre crescente sregolazione degli impulsi? Che cosa sta accadendo all'infanzia?

Non vi sono ovviamente risposte semplici, tuttavia se abbiamo compreso fin qui quale sia il processo che edifica le capacità autoregolative e sociali degli individui in formazione, temo si debbano cercare quelle risposte principalmente in una direzione, quella indicata dallo psicologo Niels Peter Rygaard quando ci fa notare l'elefante nel salotto di tutti noi, occidentali e non solo: *"Noi abbiamo passato diversi milioni di anni ad affinare la relazione precoce madre-bambino... e appena 15 anni a distruggerla. A partire dalla 2ª guerra mondiale, con un'accelerazione verso il 1960, abbiamo cominciato la più grande sperimentazione sociale intrapresa nel mondo occidentale: le madri di bambini in età prescolare e di bebè hanno cominciato a lavorare fuori casa. Ciò non ha modificato solamente la nostra cultura (credi religiosi, struttura familiare, tradizioni, abitudini alimentari, numero di figli in una famiglia, redditi familiari), ma ha trasformato anche la relazione madre-figlio e ha portato a un modo tutto nuovo di allevare i figli. Per un bambino, il modo di imparare a diventare uomo è stato completamente*

rivoluzionato. Oggi siamo probabilmente l'unica specie tra i mammiferi nella quale la madre e il suo piccolo non restano insieme, inseparabili, almeno due o tre anni dopo la nascita. Chiedete ai gorilla o alle balene, scuoterebbero la testa dalla meraviglia". (Rygaard, 2007).

Promuovere relazioni regolate e costruttive

I risultati di questa grande sperimentazione sociale, ormai stratificata su non meno di due generazioni, sono davanti ai nostri occhi. Consideriamo che *"la mente umana è un processo incarnato e relazionale che regola i flussi di energia e informazione all'interno del cervello e fra cervelli diversi [...e che] lo sviluppo delle strutture e delle funzioni cerebrali dipende dalle modalità con cui le esperienze, specialmente quelle legate alle relazioni interpersonali, influenzano i programmi di maturazione geneticamente determinati del sistema nervoso.* (Siegel, 2013).

Stando così le cose, non possiamo che prendere atto di una semplice realtà: sui banchi di scuola siedono individui che non sempre hanno raggiunto uno sviluppo sociale, affettivo e relazionale atteso in base all'età, e che non sempre sanno propriamente stare in un legame né co-regolare i propri processi energetici ed emotivi.

Questa capacità non è una competenza più di quanto non lo siano masticata-

*Per le nuove
modalità
di crescita e cura
molti bambini
si presentano
a scuola
senza
aver raggiunto
lo sviluppo
sociale,
affettivo
e relazionale
atteso
in base all'età*

Le competenze sociali e civiche sono il risultato di esperienze positive ed equilibrate, più che di insegnamenti espliciti

re, deglutire o sorridere. Non si *apprende* a masticare né a sorridere, semplicemente si abilita e si esercita una *funzione* della mente incarnata e relazionale. È su quella funzione che successivamente le competenze sociali e civiche specifiche di una società possono essere costruite. Per quanto collocati su di un superiore livello di astrattezza, i risultati di questa costruzione risentono di ogni anomalia delle funzioni su cui essa si fonda.

Questa presa d'atto dovrebbe indurci a una saggia prudenza ma anche a una saggia intraprendenza: resistere alle tentazioni della rassegnazione e delle facili ma fuorvianti scorciatoie, ma non rinunciare mai allo sforzo paziente di costruire legami in ogni contesto scolastico (e non solo) consapevoli che solo per essi e con essi si possono promuovere relazioni e condotte regolate e costruttive, e che il *'rispetto delle regole'* non è il presupposto ma il risultato di un buon lavoro pedagogico in questo ambito.

Costruire esperienze positive con i bambini

Scendendo più sul concreto, molti osserveranno che ogni bambino ha una propria personale gamma di stili e modalità con le quali si rapporta all'altro, in particolare al docente, e tale modalità contribuisce nel bene o nel male alla costruzione di un legame con l'insegnante stessa. Quando la capacità di

stare all'interno di un legame è per qualunque ragione inibita o carente, vi sono due possibili esiti: il bambino non sta alle regole o viceversa è ritirato, passivo e poco reattivo. Le modalità con le quali egli entra nel legame con l'insegnante evocano risposte conseguenti nell'insegnante stessa, risposte che possono a loro volta essere disturbanti o compensatorie: nel primo caso contribuiscono ad acuire il problema, nel secondo possono ricostruire nel tempo una migliore capacità del bambino di stare nel legame.

Un esempio di questo processo si verifica spesso nelle prime classi della scuola primaria, con bambini con uno stile ansioso che richiedono costantemente vicinanza della maestra e vivono male ogni allontanamento e ogni respingimento anche minimo. Dai primi studi di Bowlby via via fino a Sroufe troviamo conferme al fatto che uno stile prevalente di questo tipo evoca nella maestra comportamenti spontanei e viscerali che incrementano l'ansia del bambino. Se la maestra, filtrando le proprie risonanze interne, riconosce i bisogni di quel bambino e lavora alla sua rassicurazione piuttosto che a rinforzare la sua ansia di rifiuto, gli trasmette l'idea che stia nascendo un legame con lei, e col tempo le richieste di attenzione e prosimità diverranno più moderate.

In ultima analisi l'unica chiave di volta che sorregge l'autorità o, se si preferisce, l'autorevolezza della maestra è il fatto che il bambino senta di avere un posto nei suoi pensieri, ovvero la presenza di un *legame*. Allo stesso modo le competenze sociali e civiche sono il risultato di esperienze, assai più che di insegnamenti espliciti. E queste esperienze sono, ancora una volta, fondate su condivisione e legame.

Riferimenti bibliografici

- J. BOWLBY, *Attaccamento e perdita. Vol. 2: La separazione dalla madre*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000.
 Censis, *La crescente sregolazione delle pulsioni*, 2011, in: http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stampa=111887.
 L. MILANI, *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, 2004.
 N.P. RYGAARD, *Il bambino abbandonato*, Fioriti, Roma, 2007.
 D.J. SIEGEL, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2013.
 A. SROUFE, D.J. SIEGEL, *The verdict is in the case for attachment theory*, 2011, in: <https://www2.psychonetnetworker.org/magazine/recentissues/1271-the-verdict-is-in>

Franco Nanni

Psicologo e sociologo, collabora con diversi Istituti comprensivi in Emilia-Romagna
 nanni@psike.it

La conquista delle regole e la pratica della Costituzione

di Anna Sarfatti

Educazione alla cittadinanza in continuità

Valori, principi e regole, che sono la materia fondante della Costituzione, riguardano anche i bambini, fin dalla nascita. È nostro compito aiutarli a crescere su questi temi, sia rispetto all'agire che al riflettervi attorno. Tutti gli adulti, della famiglia, della scuola e dell'extrascuola dovrebbero sentirsi parimenti coinvolti. Quanto più le diverse agenzie educative riusciranno a tessere trame coerenti tra loro, migliori saranno i risultati. È quindi opportuno richiamare la necessità di un'educazione alla cittadinanza caratterizzata da continuità orizzontale.

Di pari importanza è l'attenzione alla continuità verticale: perché si realizzi, accompagnando la crescita del bambino senza fratture o interruzioni (penso in particolare alla scuola con i suoi diversi ordini), occorre un curriculum che tenga conto dei diversi livelli di sviluppo e degli universi di riferimento che caratterizzano le fasi di crescita dei bambini.

Dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia: le mie regole

Sono questi gli anni in cui i bambini scoprono la vita comunitaria, al di fuori della famiglia. Questa scoperta si accompagna a due importanti constatazioni: si richiede loro di vivere un tempo separato dai genitori in un ambiente che non è la casa; questo ambiente è abitato da adulti che si mostrano attenti ai loro bisogni, e da bambini che a volte invece ritardano o impediscono

la soddisfazione dei loro bisogni (di attenzione, di cure...).

È, se vogliamo, l'incontro con il concetto di limite alla propria onnipotenza (vissuta in famiglia, dalla maggior parte dei bambini). La sfida dell'educatore è quella di mostrare al bambino l'altra faccia della medaglia, ovvero le opportunità che la situazione presenta: di esplorazione, relazioni, gioco, apprendimento...

Accade, e non di rado, che l'invito all'apertura, a esplorare, a misurarsi con esperienze nuove, disorienti il bambino. Ci sono famiglie così preoccupate di proteggere i piccoli, da impedire loro qualunque iniziativa. Inoltre, di fronte alla minima difficoltà, intervengono per risolverla al posto del bambino, che quindi cresce aspettandosi che gli altri debbano fare al posto suo.

Un educatore incoraggiante

Invece, l'educatore che punta a incoraggiare più che a riprendere, che non ha fretta di risolvergli i problemi aspettando che il bambino si attivi, che avvicina i bambini piuttosto che separarli pur di evitare i conflitti, aiuta la nasci-

La costruzione delle regole richiede coerenza nei percorsi educativi

Dialoghi con i bambini

Traducendo la sfida, il messaggio positivo che gli educatori dovrebbero comunicare al bambino è: *“Prova a fare questo perché ti piacerà; gioca col compagno perché vi divertirete insieme; con le costruzioni puoi fare un ponte; mettiamo il pupazzo nella sua casetta, così lo ritroverai quando vorrai giocarci ancora”*, integrato, solo quando occorre, dal messaggio limitativo: *“Non puoi dondolare in piedi sull'altalena perché rischi di cadere; non rompere questo giocattolo altrimenti né tu né i tuoi compagni potrete giocarci; non scrivere sulla parete col pennarello altrimenti la nostra aula resterà sporca e non ci piacerà più”*.

Con i bambini
più piccoli
servono
cura dell'ambiente
e interventi
individualizzati;
si possono
promuovere
comportamenti
positivi
piuttosto che
liste di divieti

ta del cittadino. Che, in questa fase, è rappresentato dal bambino che va volentieri al nido perché 'ci sta bene' e viene accolto volentieri dai suoi pari, che col sorriso o con l'abbraccio gli esprimono apprezzamento per la sua appartenenza al gruppo.

Sono questi gli anni in cui si lavora intensamente sul rispetto delle regole, poche ma chiare e ribadite all'infinito, con tenacia. 'Ma al nido sono troppo piccoli!' commenta qualcuno. Eppure posso testimoniare di aver posto la domanda a bruciapelo a una bambina di due anni: "Che cosa sono le regole?", che mi ha risposto in modo telegrafico ma convincente: "Accottare" (traduzione: ascoltare).

Quello che non va dimenticato è che la finalità della scuola (e della Costituzione) non è 'imparare le regole' ma stare bene con gli altri: per ottenere questo, le regole sono strumenti indispensabili, ma non fini. Ovviamente le educatrici e gli educatori fanno molto di più: curano il rapporto con le famiglie perché condividano i traguardi educativi e le modalità per raggiungerli; si impegnano nel team per amalgamare gli stili educativi; lavorano alla regia degli elementi del curriculum implicito (spazi, tempi, materiali...) perché anche l'ambiente sostenga, indirizzi, stimoli.

Rispetto e accoglienza: per costruire fiducia

Gli anni di scuola dell'infanzia sono fondamentali per la costruzione dell'identità e l'apprezzamento delle diversità. Il traguardo a cui mirare è quello di un bambino che conosce le sue caratteristiche principali e si sente complessivamente accolto ed adeguato.

È così che ci piace immaginare ogni cittadino in rapporto alla sua comunità. Ma sappiamo che per tante persone questo traguardo è oggi pura utopia. È quindi necessario che gli insegnanti dedichino molta cura a questo aspetto, offrendo continuamente occasioni per riflettere su di sé, ed esprime-

re in presenza dei compagni le proprie sensazioni, i gusti, le opinioni e, parallelamente, per ascoltare gli altri.

Per molti bambini si tratta di affrontare un'esperienza nuova, che chiede loro di vincere il pudore e di acquisire una prima capacità introspettiva: non facile, davvero. In queste situazioni il rispetto e l'accoglienza sono d'obbligo, fanno parte del patto, pena il ritiro immediato della fiducia. Per offrirli agli altri, è indispensabile poterli sperimentare su di sé.

La scuola dell'infanzia; educare ai diritti

Per quanto riguarda il discorso delle regole, superata la fase del nido (della singola regola da ricordare ogni volta al singolo bambino), possiamo strutturare un percorso che coinvolga il gruppo intero della sezione. Il traguardo è che tutti possano dividerle, passando per le fasi della conoscenza, la comprensione, la messa in pratica, l'osservazione di come le mettono in pratica i pari, che a volte invece trasgrediscono, per dimenticanza, per sfida giocosa o per opposizione.

Proprio per limitare questi casi, sarebbe importante trovare una formula comunicativa che sottolinei la positività dei comportamenti corretti anziché affiggere alla parete dell'aula un cartellone pieno di simboli di divieto accanto al disegno del bambino che corre, che urla, che lancia gli oggetti a terra (un ritratto del piccolo selvaggio!).

In sintesi, preferiamo educare ai diritti piuttosto che vietare i comportamenti scorretti. Sicuramente ci sarà ancora necessità di interventi individualizzati. Ad esempio, a conclusione di un'attività di pittura, si insisterà con quei bambini che non intendono collaborare al riordino. Meglio non consentire, se non per giustificati motivi, che ci sia chi approfitta della buona volontà altrui delegando la sua parte e, quando serve, meglio intervenire amorevolmente piuttosto che colpevolizzare con rancore.



*Con i più piccoli,
piuttosto che
leggere
articoli
della Costituzione,
meglio 'lavorare'
concretamente
alla scoperta
di talenti
e diversità*

È in gioco l'avvio alla responsabilità individuale e collettiva: ad esempio, se in un gruppo qualcuno agisce pericolosamente per sé o per gli altri, è dovere di tutti avvertire gli educatori. Ricordo quando fui chiamata urgentemente in bagno da un gruppo di bambini preoccupati perché uno di loro (o tutti?) aveva pensato di sperimentare le conseguenze di un rubinetto scrosciante dentro un piccolo lavamano!

La scuola dell'infanzia ha una tradizione consolidata di rapporto col territorio: organizza uscite per visitare musei, biblioteche, fattorie, botteghe, parchi naturali... e allo stesso tempo invita a scuola esperti, testimoni, artisti. Tutto questo aiuta i bambini a strutturare un'idea di comunità allargata, dove ciascuno porta il suo contributo. Mentre scrivo, sorrido al ricordo di una sezione di bambini di una scuola dell'infanzia di Bolzano, accalcati in giardino intorno a un astronomo che aveva portato un grande cannocchiale per osservare il cielo.

La scuola primaria alla scoperta dell'identità e della diversità

Abbiamo visto che le premesse dell'educazione alla cittadinanza sono già tutte entrate in gioco. L'evoluzione del processo, negli anni della primaria, va insieme alle nuove conquiste del bambino, prima tra tutte la letto-scrittura. A questo proposito, è però sconsigliabile, a mio avviso, proporre ai bambini nei primi tre anni la lettura di alcuni articoli della Costituzione (magari anche chiedendo loro di recitarli a memoria nello spettacolo di fine anno, alla presenza del sindaco!) perché sono di difficile comprensione e si rischia poi di scoraggiare ulteriori approcci.

Le esperienze da fare prima sono tante e possono tutte ispirarsi ai contenuti della Costituzione: penso da un lato ai progetti che mirano alla costruzione dell'identità e alla scoperta delle diversità. Un esempio è l'esperienza realizzata nella scuola "L. Bissolati" di Cremona, dove ai bambini era stato chie-

*Condividere
i talenti,
contrastare
gli stereotipi,
vivere
positivamente
le regole*

sto di individuare e disegnare i propri talenti e le difficoltà (un esempio: so suonare la chitarra; non riesco a imparare il gioco degli scacchi). Con i loro disegni erano stati realizzati due cartelloni intorno ai quali si era impostata un'attività di scambio di competenze (una sorta di banca del tempo), fatta in momenti dedicati della settimana. Un modello esemplare per educare i bambini a riconoscere le proprie potenzialità e i limiti e a entrare nell'ottica di sostenersi reciprocamente. Quanti adulti avrebbero da imparare!

Penso anche ai progetti dedicati agli scambi culturali tra bambini, famiglie, comunità, Paesi. Ricordo con gioia il contributo di alcuni bambini, stranieri di prima o seconda generazione, che con l'aiuto dei genitori avevano portato ai compagni 'assaggi' della loro lingua: chi l'alfabeto arabo, chi una filastrocca filippina, chi una fiaba rumena, chi una canzone brasiliana. Piccole esperienze di condivisione, per far crescere l'idea che la diversità può risultare una fonte di arricchimento, a patto che si costruiscano occasioni di scambio e di condivisione. Accoglienza e rispetto sono conquiste, punti di arrivo, e non premesse idealistiche.

Parallelamente è indispensabile lavorare per smascherare gli stereotipi più comuni, a partire da quelli di genere, sui popoli, sulle religioni... Stereotipi che nutrono il terreno della diffidenza, del pregiudizio, del rifiuto della diversi-

tà, che possono sfociare nelle tante forme di razzismo, di intolleranza e di violenza. Infatti già negli anni della primaria ci troviamo a combattere con il bullismo e il cyberbullismo.

Le regole: garanzia di diritti

Per prevenire queste derive, e soprattutto per costruire solide basi di cittadinanza, è importante programmare un percorso articolato sulle regole, che aiuti a capirne caratteristiche e finalità, perché non siano interpretate sempre come scomodo limite alla propria libertà, ma come garanti dei diritti di ogni persona, specialmente quando è in situazione di fragilità rispetto alla maggioranza. Scegliere di rispettare le regole, perché se ne comprende il valore, sarebbe il traguardo da perseguire, molto diverso dall'obbedire alle regole che veniva insegnato ai bambini degli anni Cinquanta (come me)!

Se riusciamo a coinvolgere i bambini su tutti questi piani e cioè una maggiore consapevolezza di sé e del valore degli altri, la capacità di apprezzare la diversità, il rispetto delle regole come garanti della convivenza civile, il rifiuto della violenza in tutte le sue forme, l'assunzione di responsabilità e di cura nei confronti degli altri e dell'ambiente (guardando a tutti i suoi patrimoni: naturale, ma anche storico, artistico, scientifico), favoriremo il loro senso di appartenenza alla comunità, da quella piccola e concreta del gruppo classe fino a quella estesa al mondo intero.

La scuola secondaria di primo grado: le regole mie, nostre e di tutti

Siamo agli anni della preadolescenza, fase di grandi cambiamenti e inquietudini. L'autorità della famiglia e della scuola perdono un po' del loro potere, sostituite dall'autorevolezza, laddove gli adulti se la siano conquistata e i ragazzi gliela riconoscano.

Il gruppo degli amici e dei pari diventa

Le storie delle persone

Per aiutare la comprensione del tema della scelta, dell'assunzione di responsabilità rispetto a se stessi e agli altri, sono di grande aiuto le storie dei disobbedienti civili e dei resistenti, quali Malala, Iqbal, Rosa Parks, Gandhi, per arrivare a Falcone e Borsellino, storie che permettono di uscire dal piano astratto e consentono di mettersi nei panni di persone che hanno fatto scelte attive, hanno rischiato di persona, lottando per obiettivi concreti.

Le storie delle persone devono essere contestualizzate e richiedono quindi approfondimenti sociali e storici, geografici.

Anche la Costituzione ha la sua storia, legata alla lotta di Liberazione dal regime fascista. Offrire ai giovani cittadini radici storiche sicuramente li motiva, rafforza il sentimento di appartenenza, il legame con le generazioni passate, ma anche quello con chi verrà dopo.

fondamentale per affrontare le sfide della vita. Le loro parole e i comportamenti, la loro visione del mondo, i loro giudizi, sono il riferimento costante dei ragazzi, in positivo e in negativo. Il problema è che i ragazzi di questa età sono ancora fragili, spaesati, poco attrezzati culturalmente, facili vittime di ingenuità, raggiri, prepotenze. Ma allo stesso tempo hanno forti aspettative per quel nuovo sé che si affaccia confusamente dentro di loro e chiede riconoscimento. Gli adolescenti hanno grande curiosità di esplorare liberamente il mondo 'dei grandi', che li invita con forti e ambigui richiami.

È questa la sfida che la scuola deve sapere e voler cogliere per proseguire il suo compito di formazione dei cittadini. È il momento di chiedere di più e diversamente: i temi sono quelli già indicati, ma ora i ragazzi hanno la possibilità di inquadrali in una visione più ampia e con maggiori competenze.

All'inizio del terzo anno, si chiederà loro di indicare una scelta di indirizzo di studi successivo che tenga conto delle competenze, delle difficoltà, degli interessi, delle eventuali pressioni familiari. In sostanza si chiede loro di pensarsi come prossimi membri attivi della comunità. Sullo sfondo si affaccia il tema del lavoro, con i timori che lo accompagnano, specie nelle regioni devastate dalla disoccupazione crescente.

Conoscere e fare pratica di Costituzione

La scuola può aiutare i ragazzi, scegliendo i temi che più sembrano destare il loro interesse, vicini alle loro vite, coinvolgendoli nella progettazione, assegnando loro dei compiti attivi quali ricerche, interviste, raccolta e elaborazione di dati. E annodando ogni volta i fili tra le loro esperienze e la Costituzione. Che deve essere letta come un piano programmatico ancora in parte da realizzare se... anche i nuovi cittadini collaborano alla sua attuazione. Nel corso di questi anni è importante

Grandi e piccoli passi

Che cosa verrà detto ai ragazzi dai genitori in cassa integrazione o disoccupati, che a loro tempo hanno studiato, anche col sacrificio economico delle famiglie? Nella quotidianità irrompono le notizie dei femminicidi, delle violenze, della corruzione, delle battaglie politiche contro gli immigrati, dei disastri ambientali. Che idea si vanno già formando quei ragazzi sulla legalità, la giustizia, l'uguaglianza, la cura del territorio? Riconoscono la Costituzione come la loro Carta dei diritti e dei doveri o la sentono uno strumento obsoleto a uso degli adulti? Quanto sono disposti a capire che le regole non sono solo odiosi limiti alla loro libertà ma garanzia delle libertà di tutti, anche di coloro che non appartengono alla loro stretta cerchia?

Ho davanti agli occhi, ad esempio, un testo rap dal titolo "Parla!" attraverso il quale i ragazzi di una scuola di Carbonia invitano i coetanei a non chiudersi nel silenzio e nell'omertà, ma a reagire contro i soprusi. O l'esperienza di una scuola di Montesilvano (Pe), che ha favorito l'incontro tra una classe e i ragazzi di un centro di accoglienza, arrivando poi a organizzare con tutti loro una partita di calcio. Personalmente credo molto nella politica dei piccoli passi per volta, se vissuti con pieno coinvolgimento.

accompagnare i ragazzi a conoscere le sedi delle istituzioni e a incontrarne qualche rappresentante; a dialogare con un magistrato; a visitare la sede di un giornale; a confrontarsi con esperti della polizia postale per imparare a navigare senza correre rischi e senza creare problemi ad altri; a partecipare a una marcia della pace, a una manifestazione in difesa della legalità, a una campagna di raccolta dei rifiuti per ripulire un parco o una spiaggia.

Dal primo girotondo fatto all'asilo nido alla partita di calcio con i ragazzi immigrati della scuola secondaria, quello che i ragazzi dovrebbero poter sperimentare ripetutamente, anche se con esperienze diverse, è la ricerca dello stare tutti bene insieme (nessuno escluso), consapevoli delle difficoltà che si possono incontrare e fiduciosi di poterle superare grazie agli strumenti acquisiti.

Si possono
annodare
i fili
tra l'esperienza
degli allievi
e la Costituzione

Anna Sarfatti

Già insegnante, ora scrittrice, impegnata in progetti di educazione alla cittadinanza
anna@annasarfatti.it

Competenze di cittadinanza in Europa

di Flavia Marostica

Le istituzioni hanno difficoltà a elaborare proposte per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone

Nuovi scenari: potenzialità e rischi

Il mondo globalizzato è segnato da devastanti conflitti tradizionali e stragi occasionali, 'turbocapitalismo' sfrenato e diffuso, diminuzione delle disegualianze nel mondo ma non entro gli Stati ove anzi sono cresciute e diventate esclusioni, crescente spostamento di cose e persone (profughi e fuga di cervelli), difficoltà a concordare trattati per il commercio internazionale e tutelare le produzioni locali, significativi risultati nella ricerca ma non a beneficio di tutti, diffusione di informazioni dubbie senza che sia sempre chiara la differenza tra dati fattuali e opinioni. La crescita e lo sviluppo delle nuove

tecnologie facilitano la vita ma tagliano l'occupazione e segnano la fine del lavoro come strumento di libertà materiale, cittadinanza, inclusione, nonché la rottura del patto tra forti e deboli in una società con un destino comune. Cresce così la difficoltà delle istituzioni a elaborare nella complessità proposte costruttive per risolvere problemi e produrre miglioramenti alle condizioni materiali delle persone, reggere gli urti dell'immigrazione, fronteggiare il terrorismo ma anche i colpi della finanza, costruire un domani per tutti e spesso l'improvvisazione prende il posto di progetti realistici.

Il processo di costruzione dell'UE (Trattato di Roma del 1957, Trattato di Maastricht del 1992, Carta di Nizza del 2000, Moneta unica del 2002, Trattato di Lisbona del 2007), ancora in corso e in difficoltà, ha garantito pace e prosperità ⁽¹⁾ e ha messo a disposizione con il contributo di esperti di tutti i Paesi aderenti moltissimi strumenti culturali e materiali.

Negli ultimi anni sono stati così realizzati numerosi progetti e iniziative sull'educazione alla cittadinanza. Non mancano inoltre documenti e materiali prodotti in Italia e nel mondo sulla cittadinanza globale e in Europa appositi studi e ricerche per valorizzare il 'sogno europeo' ⁽²⁾ (tra i più recenti *Citizen-*

Cittadinanza o cittadinanze?

A differenza del suddito il cittadino si caratterizza per la "propositiva richiesta di assunzione di specifiche responsabilità"^{**} e il cittadino attivo è chi appartiene a una collettività (Stato o realtà sovranazionale), è titolare di diritti/doveri stabiliti dalla legge, partecipa alla vita sociale e alla formazione delle decisioni, agisce con impegno ottenendo risultati.

Per fare questo deve conoscere realtà e problemi ed essere capace di proiettarsi nel futuro, governare il cambiamento, gestire i conflitti, negoziare, collaborare, riconoscere punti di vista diversi (ascolto, osservazione), possedere competenze di cittadinanza nell'ottica sia dello stato-nazione, sia dell'Europa, sia della crescente interdipendenza planetaria e della internazionalizzazione dei diritti umani e dei problemi ambientali. In un orizzonte mondiale e in una società che voglia essere inclusiva non si può non vedere gli esseri umani come cittadini del mondo e, solo in subordine, di un'ampia aggregazione politica regionale come è l'Unione europea, di un singolo Paese, e la cittadinanza come insieme di cittadinanze o cittadinanza attiva plurale^{**}.

* G. COLOMBO, *Sulle regole*, Feltrinelli, Milano, 2008.

** F. MAROSTICA, *Cittadinanza/cittadinanze e educazione/istruzione*, in R.M. AVILA, B. BORGHI, I. MATTOZZI (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la Strategia di Lisbona*, Patron, Bologna, 2009.

1) A. Papisca, *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani* in M. Mascia (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Marsilio, Venezia, 2007.

2) J. Rifkin, *Il sogno europeo. Come l'Europa ha creato una nuova visione del futuro che sta lentamente eclissando il sogno americano*, Mondadori, Milano, 2004.

ship education at school in Europe, Eurydice, 2017, e *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*, Sintesi Eurydice, 2018) di cui in questo articolo non è possibile dare conto.

Recentemente l'Unione europea ha svolto un lavoro molto intenso su due piani strategici.

Da un lato c'è stato lo sforzo a definire il *Pilastro europeo dei Diritti sociali*, proclamato da Parlamento, Consiglio, Commissione al vertice di Göteborg (17 novembre 2017), un documento in 3 parti (Pari opportunità e accesso al mercato del lavoro, Condizioni di lavoro eque, Protezione sociale e inclusione) per affrontare le nuove sfide che "emergono dalla globalizzazione, dalla rivoluzione digitale, dal mutamento dell'organizzazione del lavoro e dagli sviluppi sociali e demografici" e "per rafforzare i diritti sociali e produrre effetti positivi sulla vita delle persone nel breve e medio termine, nonché per sostenere la costruzione europea nel 21° secolo (...) un modello di crescita più inclusivo e sostenibile".

Da un altro lato c'è stato un forte e generalizzato impegno a ripensare e adeguare complessivamente il sistema di istruzione per metterlo in grado di affrontare le sfide di oggi e garantire a tutti i giovani europei il possesso di abilità in grado di renderli capaci di affrontare con autonomia e in modo costruttivo il diverso e l'imprevisto, per essere resilienti e non soccombere.

Le due nuove Raccomandazioni del 2018

La prima Raccomandazione, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* con Allegato Quadro di riferimento europeo abroga quella del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006, con un poderoso *Documento di accompagnamento* (di 104 pagine) che riporta i risultati del lavoro dei servizi della Commissione: *Report on the results of the stakeholder consulta-*

Centralità dell'educazione e dell'istruzione: i documenti

A partire dalla *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education* (Parigi, 2015), da *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education* (Sviluppi della Dichiarazione di Parigi, Eurydice, 2016), da *A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Comunicazione della Commissione al Parlamento, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo (Brussels, 10 giugno 2016) nell'arco di poco più di un anno l'UE ha ultimato la *Relazione di monitoraggio del settore dell'Istruzione e della Formazione 2017* (Commissione, 14 novembre 2017) e ha rivisitato/aggiornato le norme fondamentali e gli indirizzi dell'istruzione.

Il 22 maggio 2017 il Consiglio ha varato la nuova Raccomandazione *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* del Consiglio dell'UE con 6 Allegati, che abroga quella del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

Il 22 maggio 2018 il Consiglio, basandosi sulla Comunicazione della Commissione alla riunione dei leader di Göteborg del novembre 2017, *Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura* (14 novembre 2017) e su quanto emerso dal Primo summit europeo sull'educazione finalizzato a *Laying the foundations of the European Education Area: for an innovative, inclusive, and values based education* (Bruxelles, 25 gennaio 2018) ha varato due importanti Raccomandazioni che si rafforzano a vicenda,

tion. Support of the stakeholder consultation in the context of the Key Competences Review, Danish Technological Institute, 2017.

La seconda Raccomandazione *Promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento* risulta particolarmente importante in questa fase geo-storico-politica. Nelle lunghe considerazioni iniziali che ne motivano il varo il testo esordisce con questa affermazione: "l'Unione si fonda sui valori comuni e i principi generali del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze, sanciti dall'articolo 2 del trattato sull'Unione europea. A norma dell'articolo 3 del trattato sull'Unione europea, l'Unione si prefigge di affermare e promuovere i suoi valori".

Quindi si approfondiscono diversi aspetti, a partire dalla constatazione

L'Unione europea
continua
nel suo impegno
a definire quadri
di diritti
civili e sociali
per la cittadinanza,
che impegnano
i diversi
sistemi
educativi

L'istruzione
ha un ruolo
fondamentale
nel promuovere
valori
democratici
e inclusione
sociale,
tratti costitutivi
dell'identità
europea



che l'UE è composta da tanti Paesi che insieme, grazie al rispetto, alla comprensione reciproci e alla cooperazione hanno goduto di pace e prosperità e hanno acquisito il 'senso comune di appartenenza' e quindi una distinta 'identità europea'.

Si afferma, quindi, che l'istruzione, da rafforzare e migliorare, ha "un ruolo cruciale nella promozione dei valori comuni" e garantisce l'inclusione sociale e l'affermazione dei valori democratici e il rispetto per i diritti fondamentali anche nei confronti di persone provenienti da altri contesti; che occorre potenziare l'educazione alla cittadinanza tra i docenti affinché possano meglio "insegnare le competenze civiche, trasmettere il patrimonio comune dell'Europa e promuovere la tolleranza"; ciò avendo particolare cura per i giovani che provengono da famiglie disagiate e da altri Paesi e per i portatori di bisogni speciali e disabilità, non solo per prevenire l'emarginazione ma anche per promuovere la capacità di pensiero critico.

Rivisitazione delle competenze chiave per la cittadinanza

La *Raccomandazione sulle competenze chiave* del 2018 riprende l'idea del 2006 che "di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione" ovvero competenze indispensabili per essere 'cittadini attivi', ma intende migliorarle qualitativamente anticipando "i fabbisogni di competenze guardando al futuro" ⁽³⁾; rafforza così le competenze di base e introduce competenze più complesse per poi inserirle nei curricula scolastici ⁽⁴⁾, quindi le aggiorna per meglio descriverle, valutarle, certificarle nei diversi ambienti di apprendimento (formali, informali, non formali).

3) Nota informativa del Cedefop, 29 novembre 2017.

4) F. MAROSTICA, *La sfida delle competenze in "Il Bollettino di Clio"*, anno XIII, n. 1, 2013.



Le otto
competenze chiave
mettono in risalto
conoscenze,
abilità
e atteggiamenti

L'Allegato con le nuove competenze chiave esordisce con una significativa citazione tratta dal *Pilastro europeo dei diritti sociali*: "Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro" ovvero competenze necessarie per la piena cittadinanza.

Le competenze chiave, tutte di pari importanza, sono quelle "di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta (...) in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità" e sono "una combinazione di conoscenze (fatti e cifre, concet-

ti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento), abilità (capacità di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati) e atteggiamenti (disposizione e mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni)". Dal testo si deduce che le tre componenti costitutive ci sono sempre, al massimo con peso specifico diverso all'interno di ciascuna competenza.

Competenze 'disciplinari' e competenze trasversali

Le 8 competenze (macro-competenze), tutte declinate al singolare e delineate in modo prima sintetico e poi dettagliato, sono: 1) competenza alfabetica funzionale, 2) competenza multilinguistica, 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, 4) competenza digitale, 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, 6) competenza in materia di cittadinanza, 7) compe-

Le otto
competenze chiave
offrono
una prospettiva
di carattere
trasversale,
anche se alcune
si riferiscono
a specifici
aspetti
disciplinari

tenza imprenditoriale, 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Tre sono a carattere fortemente, ma non esclusivamente, disciplinare, come nella tradizione della scuola (competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza in materia di cittadinanza; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale), ma ben cinque sono a carattere fortemente, ma non esclusivamente, trasversale (competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza digitali; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza imprenditoriale).

Le prime fanno esplicitamente riferimento alle discipline formali e alla loro potenza educativa per il possesso degli strumenti indispensabili anche per i messaggi non formali e informali. Ogni disciplina, infatti, è un campo di conoscenze con una struttura concettuale e una struttura sintattica: ciascuna è, quindi, un modello di conoscenza di cui i giovani possono appropriarsi e fornisce modalità e strumenti di comprensione della realtà che mettono in atto processi di pensiero ed emozioni: serve a far acquisire una modalità di percezione e di espressione della realtà e una codificazione peculiare dell'esperienza. Ovviamente, poiché le competenze chiave "si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale" (2018), l'ingresso nelle discipline, tenuto conto dei bisogni cognitivi e affettivi dei giovani non può che essere lento e graduale a partire dagli ultimi anni della scuola primaria per diventare poi sistematico e approfondito, anche se sono fondamentali i prerequisiti che vengono costruiti fin dai primissimi anni di vita.

Ben cinque competenze chiave sono, invece, a carattere fortemente trasversale ovvero si apprendono e si utilizzano in aree diverse e/o specifiche, sono

"competenze non riconducibili a settori/saperi specifici, ma presenti trasversalmente in tutte le attività: modalità di procedere di un soggetto che si attiva per svolgere un compito e/o affrontare un problema e sa trasformare i suoi saperi in prestazioni efficaci. Possono essere trasferite/utilizzate in diverse situazioni, servono per ampliare/modificare le conoscenze, per adattarsi ai cambiamenti con responsabilità, autonomia, flessibilità" (5); sono competenze chiave per la vita, proposte da quasi trent'anni da autorevoli istituzioni internazionali (6) e insigni studiosi (7).

Competenze specifiche di cittadinanza

Se tutte le competenze chiave sono indispensabili per essere cittadini attivi titolari di diritti/doveri, ci sono due competenze che danno capacità dedicate all'esercizio della cittadinanza: 1) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare (trasversale); 2) competenza in materia di cittadinanza (disciplinare).

Capacità di imparare a imparare
L'*imparare a imparare* del 2006 diventa *capacità di...* e si accompagna a *competenza personale e sociale* (competenze trasversali/leggere): "*capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera*", "*di far fronte all'incertezza e alla complessità, (...) di mantenere il proprio*

5) F. MAROSTICA, *Competenze trasversali* in G. CERINI, M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola*, vol. VII, Tecnodid, Napoli, 2008.

6) Oms, *Life skills education in schools* (1993 e 1998); Ocse, *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*; Rapporto finale Ricerca Deseco (2003).

7) J. Bruner, E. Morin, A. Bandura, H. Gardner, per citare solo i più noti.

benessere fisico ed emotivo, di empattare e di gestire il conflitto" (8). Questo allargamento è particolarmente opportuno e la letteratura dedicata internazionale mette a disposizione (anche in Italia) alcuni punti di riferimento forti sulle competenze trasversali, metacognitive, metaemozionali, leggere (9).

Cittadinanza responsabile

È la "capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità"; "si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura (...), comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale (...) degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici oltre che dei sistemi sostenibili, in particolare dei

cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause (...) delle dimensioni multiculturali" in funzione anche del "rispetto dei diritti umani, base della democrazia". Prevede "la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico ... di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi ... di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli (...) di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi". "Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo".

Le principali discipline di riferimento sono storia, geografia, diritto, economia. In un Paese come l'Italia, ancora così dannatamente crociano, in cui il diritto e anche il diritto pubblico sono studiati in poche scuole superiori e solo per scopi professionali, e viste le sconcertanti vicende di educazione civica, educazione alla cittadinanza, cittadinanza e Costituzione che non garantiscono oggi nemmeno una minima alfabetizzazione, queste indicazioni potrebbero essere un'ottima occasione di riflessione in vista di un'opportuna innovazione (10).

Le indicazioni europee sono un'ottima sollecitazione a rinnovare l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze di cittadinanza

- 8) Anche la recentissima ricerca UE, NESET, C. CEFAL, P.A. BARTOLO, V. CAVIONI, P. DOWNES, *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence* (2018), che ha considerato diverse fonti e svolto molti studi di caso, sottolinea con forza l'esigenza di potenziare questo ambito.
- 9) B. REY, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003; O. ALBANESE, P.A. DOUDIN, D. MARTIN, *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano 1995, 2003, 2005; D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, BUR, Milano, 1996; *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, BUR, Milano, 1998, G. CARLOTTO, *Soft skills. Convincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

- 10) F. MAROSTICA, *Capacità, competenze, abilità, standard nel curricolo di storia* in "Il Bollettino di Clio", anno VII, n. 18, 2006, e *Insegnare storia educando anche alla cittadinanza: ipotesi di lavoro e nodi problematici*, Relazione al Seminario Storia ed educazione alla cittadinanza europea, 2 aprile 2009, Bologna.

Flavia Marostica

Già ricercatrice Irresae/Irre Emilia-Romagna, esperta di orientamento e di didattica della storia
<http://www.orientamentoirreer.it/>
<http://storiairreer.it/>
flaviamarostica@tin.it

Un quadro di riferimento per la cultura democratica

di Silvia Minardi

La cittadinanza si promuove attraverso una proposta curricolare per lo sviluppo di competenze chiave, tra cui le lingue, per conoscere e comunicare

Nuovi scenari per la cittadinanza

Il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* è stato presentato, nel febbraio 2018, a cinque anni dall'emanazione delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (d.m. 254/2012). La Nota del Miur 3645/2018 attribuisce al documento lo scopo di 'rilanciare' le *Indicazioni nazionali*, ponendo il tema della cittadinanza e quello, a esso connesso, della sostenibilità come 'sfondo integratore' e 'punto di riferimento di tutto il curriculum'.

La cittadinanza viene vista come filo conduttore del curriculum, ma soprattutto come impegno e obiettivo da realizzare attraverso una proposta curricolare per lo sviluppo di competenze chiave, tra cui figurano "le lingue per la comunicazione e la costruzione delle conoscenze".

L'obiettivo di questo contributo è descrivere i modi attraverso i quali l'educazione alla cittadinanza democratica ha bisogno di un approccio plurilingue al curriculum a partire dai lavori del Consiglio d'Europa: il *Quadro di Riferimento delle Competenze per la Cultura Democratica* (2018) e gli strumenti elaborati dall'Unità delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa nell'ambito del progetto *Lingue nell'Educazione - Lingue per l'Educazione* (1).

1) Questo secondo aspetto è oggetto di approfondimento nell'articolo *L'educazione plurilingue e interculturale*, che sarà pubblicato nel n. 1-2019 (gennaio-febbraio) di "Rivista dell'istruzione".

Cittadini tra diversità e pluralità

Il concetto di cittadinanza oggi ha a che fare con un mondo che è fatto di pluralità e di diversità. Sono plurali i quartieri delle nostre città, sono plurali le classi delle nostre scuole: lo spazio linguistico è oggi uno spazio multilingue abitato da soggetti plurilingui. Il plurilinguismo ci ricorda che, oltre alla pluralità che caratterizza gli spazi che abitiamo e che attraversiamo, c'è una pluralità che appartiene a ciascuno di noi: ogni identità è plurale, perché fatta di ruoli, lingue, appartenenze, culture diverse. La pluralità è una caratteristica delle nostre identità.

La diversità appartiene a ciò che noi percepiamo dell'altro: le culture plurali e le lingue degli altri, soggetti plurilingui come ciascuno di noi, sono diverse dalle nostre. Quando la diversità viene percepita con distanza o con diffidenza e sospetto, persino con paura, può trasformarsi in divisione e ostilità, può diventare motivo di contrasto e causa di conflitti anche traumatici. Il conflitto generato dai sentimenti che si associano alla diversità può anche trasformarsi in una condizione permanente e duratura di separazione.

La scuola può prendere atto delle pluralità che la circondano e che la attraversano, può gestire anche nel quotidiano le tante espressioni di diversità; ha gli strumenti per farlo. Ma soprattutto la scuola può integrare la pluralità nelle proprie scelte curriculari e fornire gli strumenti perché le bambine e i bambini di oggi possano fare della plu-



ralità un'occasione di crescita personale e sociale.

L'identità plurale

Tra gli strumenti che la scuola ha per contribuire alla costruzione di una identità plurale che si caratterizza per appartenenze plurime, che sono locali, nazionale, europea e globale, vi è il curriculum per lo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza attiva tra le quali figurano anche le competenze plurilingui e interculturali: inserire, tra le finalità dell'educazione, la formazione alla cittadinanza democratica e il progetto di una società della conoscenza implica dare ai giovani in formazione gli strumenti linguistici che permettono di appartenere e di partecipare a differenti comunità discorsive.

Nelle società plurali i processi e le istituzioni democratiche hanno bisogno di spazi e di strumenti di dialogo interculturale tra tutti i cittadini e tra le istituzioni e i cittadini. Il recente *Quadro di Riferimento delle competenze per la cultura democratica* ⁽²⁾ afferma a questo proposito che “*democracy and intercultural dialogue are complementary in culturally diverse societies*” (Qrccd, 2018:24).

2) D'ora in poi Qrccd.

Il Quadro di riferimento delle competenze per la cultura democratica (Qrccd)

Publicato nel corso del 2018, il Quadro di riferimento delle competenze per la cultura democratica del Consiglio d'Europa intende dare “*a systematic approach to designing the teaching, learning and assessment of competences for democratic culture, and introducing them into education systems in ways which are coherent, comprehensive and transparent for all concerned*” (2018:11) ⁽³⁾.

Il cuore del progetto è un *modello di competenze* considerate strategiche per vivere e agire da cittadini nell'Europa e nel mondo. Il modello si compone di 20 competenze: di ciascuna di esse il Qrccd fornisce dei descrittori che possono essere usati per compiere scelte curriculari in tutti i livelli di scolarità.

Il rapporto tra scuola e cittadinanza democratica ha, nel Qrccd, tre principali punti di riferimento, illustrati nei paragrafi che seguono.

3) Una sintesi in italiano è disponibile in: <https://rm.coe.int/competences-for-democratic-culture-resume-it-revised-web-a5/1680717a26> (link verificato in data 28.09.2018).

Il Consiglio
d'Europa
ha proposto
nel 2018
un modello
di competenze
considerate
strategiche
per vivere
e agire
da cittadini
europei e del mondo

Educare
alla cittadinanza
democratica
significa
educare
al rispetto
e alla promozione
dei diritti
umani



L'educazione alla cittadinanza democratica (2010)

Il primo riferimento concettuale è la *Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani* adottata dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa l'11 maggio 2010 (4). Per la Carta (sezione I, comma 2) educazione alla cittadinanza democratica significa "educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discendenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vi-

sta della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto".

Non si può tralasciare il legame forte che la Carta ha inteso stabilire tra educazione alla cittadinanza e educazione ai diritti umani, ovvero una "educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività per contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali". Occorre notare il carattere valoriale del documento ma anche la sua concretezza: si agisce, in un'ottica di cittadinanza attiva, per dare valore alla diversità e, al tempo stesso, per promuovere e proteggere la democrazia e la legalità.

L'educazione alla cittadinanza ha, secondo questi riferimenti, un doppio volto: ci sono le conoscenze e le abilità che si coniugano con gli atteggiamenti e i comportamenti, plasmandoli e in-

4) Per il testo completo in italiano si rimanda a: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Cittadinanza_e_Costituzione/CoE_edu2010.pdf (data ultima consultazione: 02.10.2018)

dirizzandoli. C'è un sapere, un saper fare e un sapere agito che, per essere competente, deve anche essere consapevole. Lavorare in un'ottica di competenze di cittadinanza per il Consiglio d'Europa significa orientare le proprie scelte in almeno tre direzioni che richiamano gli aggettivi che accompagnano il concetto di cittadinanza democratica: 1) azione; 2) partecipazione; 3) responsabilità.

La qualità dei sistemi educativi (2012)

Il secondo riferimento teorico per il Qrccd è la *Raccomandazione del Consiglio d'Europa CM/Rec(2012)13 sulla qualità dei sistemi educativi*: essa sottolinea che un'educazione di qualità “enables pupils and students to develop appropriate competences, self-confidence and critical thinking to help them become responsible citizens”. Si noti, in questo caso, il forte richiamo alla responsabilità.

Le competenze plurilingui e la cittadinanza attiva (2014)

Il terzo richiamo che fa il Qrccd è alla *Raccomandazione CM/Rec(2014)5⁽⁵⁾ del Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa* che pone l'accento sull'importanza delle competenze linguistiche e, in particolare, nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'educazione e per il successo scolastico. A proposi-

5) *Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des ministres aux Etats membres du Conseil de l'Europe aux Etats membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/conventions_EN.asp?Tr.it. Tr. it. in Italiano LinguaDue, 1.2014, in: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4245/4338>. (link verificati in data 09.09.2018).

to delle competenze linguistiche il Qrccd afferma che “*language competence is crucial and needs to be the focus of teachers' attention. Learners also become increasingly aware of language and the significance of their language competences in exercising their democratic and intercultural competences*” (2018:17).

La Raccomandazione del 2014 sulle competenze linguistiche afferma, in particolare, che “*il diritto all'istruzione non può essere pienamente esercitato se gli apprendenti non padroneggiano le norme linguistiche proprie della scuola e necessarie per avere accesso alla conoscenza; [...] tali competenze linguistiche condizionano in parte il successo scolastico e sono un prerequisito indispensabile alla prosecuzione degli studi universitari o alla formazione professionale – e dunque importanti per la partecipazione alla vita della società e per un'inclusione sostenibile; [...] alcuni apprendenti possono essere svantaggiati per quanto riguarda la padronanza di queste competenze linguistiche a causa di diseguaglianze sociali e linguistiche*”.

Il Qrccd stabilisce, quindi, una forte correlazione tra qualità dei sistemi educativi, sviluppo di competenze plurilingui e cittadinanza attiva. Ridurre l'educazione plurilingue e interculturale a una lingua straniera nel curriculum e a qualche progetto Clil significa privare gli studenti italiani, soprattutto quelli più svantaggiati, degli strumenti per poter accedere ai saperi e per poter partecipare in modo attivo e consapevole alla vita sociale delle diverse comunità di appartenenza.

I contenuti del Qrccd: un modello di competenze

Il Qrccd si compone di tre volumi: nel primo viene dato un 'modello' formato da 20 competenze suddivise in quattro ambiti: valori, atteggiamenti, capacità e conoscenze. Il secondo volume contiene, per ciascuna competenza, un

La padronanza delle competenze linguistiche è un requisito indispensabile per la partecipazione alla vita della società e per un'inclusione sostenibile

Figura 1 – Le 20 competenze incluse nel modello di competenza per una cultura di democrazia



Fonte: Qrccd (2018).

Il quadro delle competenze di cittadinanza democratica si articola in valori, attitudini, atteggiamenti, conoscenza critica

elenco di descrittori suddivisi su tre livelli: essi permettono agli insegnanti di progettare delle situazioni di apprendimento per osservare il comportamento degli alunni in rapporto a una determinata competenza. Il terzo volume dà una serie di indicazioni per poter usare questo modello di competenze in sei diversi contesti educativi.

L'immagine, tratta dal Qrccd, mostra il modello e le sue componenti.

La complessità del modello è un elemento che rende conto della complessità del costrutto di 'competenza per la cultura democratica'.

Valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenza e comprensione critica

È evidente come lo sviluppo di competenze plurilingui e interculturali sia una

specie di filo rosso che attraversa tutto il modello ed è presente, in filigrana soprattutto nelle componenti che seguono.

Valori: "Valorizzazione della diversità culturale. Tale valore è basato sulla convinzione generale che altri riferimenti culturali, la variabilità e la diversità culturale e il pluralismo delle prospettive, dei punti di vista e delle pratiche dovrebbero essere considerati in modo positivo, apprezzati e tenuti in gran conto".

Atteggiamenti: "Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche diverse. L'apertura è un atteggiamento adottato nei confronti di persone i cui riferimenti culturali sono percepiti come diversi o nei confronti di credenze, visioni del mondo e pratiche diverse dalle proprie. Implica una sensibilità nei confronti degli altri,

Figura 2 – Esempio di descrittori per le competenze plurilingui

Linguistic, communicative and plurilingual skills

88	Can express his/her thoughts on a problem	Basic
89	Asks speakers to repeat what they have said if it wasn't clear to him/her	
90	Asks questions that show his/her understanding of other people's positions	Intermediate
91	Can adopt different ways of expressing politeness in another language	
92	Can mediate linguistically in intercultural exchanges by translating, interpreting or explaining	Advanced
93	Can avoid successfully intercultural misunderstandings	

Fonte: Qrccd (2018).

una curiosità e una volontà di scoprire altre persone e altre prospettive sul mondo”.

Attitudini: “Attitudini linguistiche, comunicative e plurilingui. Le attitudini linguistiche, comunicative e plurilingui sono necessarie per comunicare in modo efficace e appropriato con le persone che parlano la stessa lingua o un'altra lingua, e per fungere da mediatore tra persone che parlano lingue diverse”.

Conoscenza e comprensione critica: “Conoscenza e comprensione critica della lingua e della comunicazione. Comprende la conoscenza e la comprensione critica delle regole e convenzioni di comunicazione verbale e non verbale socialmente appropriate che si applicano nella lingua o nelle lingue parlate, degli effetti che i vari stili di comunicazione possono avere sugli altri e della maniera unica in cui ogni lingua esprime significati culturalmente condivisi”.

I descrittori di competenza

Per ogni voce del modello sono stati elaborati descrittori di competenze che si trovano nel volume II su tre livelli di competenza ⁽⁶⁾. A titolo di esempio, si

6) Si tratta del capitolo 1 che presenta “a set of 135 key descriptors, consisting of a limited number of descriptors for each competence which indicate clearly one of

propone la tabella riferita alle competenze linguistiche, comunicative e plurilingui: nel modello di competenza, siamo nell'ambito degli atteggiamenti. I descrittori danno un volto concreto agli atteggiamenti come si vede dall'esempio riportato.

Uno degli aspetti di maggiore interesse è la suddivisione dei descrittori su due capitoli nel volume 2: ai 135 descrittori suddivisi su tre livelli di competenza del capitolo 1 si aggiungono 447 descrittori contenuti nel capitolo 2, “some of them connected with a specific level of proficiency and others located in between basic and intermediate, or intermediate and advanced (identified in the descriptor tables as BI and IA respectively)”. Per il modo in cui sono stati costruiti si tratta di strumenti che possono diventare oggetto di programmazione di percorsi di cittadinanza attiva anche in un'ottica di curriculum verticale.

the three levels of proficiency: basic, intermediate and advanced”.

Silvia Minardi

Docente inglese e presidente nazionale di LEND –
 Lingue e nuova didattica
 silvia.minardi@gmail.com

3 descrittori
 danno
 un volto concreto
 alle competenze
 e sono
 articolati
 in livelli
 di base,
 intermedi
 e avanzati

Le competenze globali nelle rilevazioni Pisa

di Tiziana Pedrizzi

Il riferimento istituzionale per le competenze globali è l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile

L'indagine Pisa

L'indagine internazionale Pisa è giunta nel 2018 alla settima edizione. Il suo successo internazionale è oramai incontestabile, anche se un elemento potenziale di debolezza sta nel fatto che i risultati delle diverse nazioni non sembrano variare negli anni in modo significativo. Parimenti l'individuazione delle cause dei risultati è passata dalla predominanza di fattori relativi alla struttura del sistema (come la scolarità unitaria prolungata) a una maggiore attenzione a fattori storico culturali, quali gli stili di lavoro e i livelli di disciplina degli ambienti educativi, anche a causa della crescente egemonia delle 'tigri asiatiche'.

Una novità significativa di Pisa 2018 è stata la valutazione delle competenze globali (*Global Competencies*) cui i Paesi partecipanti all'indagine princi-

pale hanno potuto aderire a livello volontario.

L'Agenda per lo sviluppo sostenibile

Il suo riferimento istituzionale per le competenze globali, a livello internazionale, è l'*Agenda globale per lo sviluppo sostenibile*, approvata dalle Nazioni Unite il 15 settembre 2015, e i relativi *Sustainable Development Goals* (Sdg). L'*Agenda 2030* dei Sdg riconosce il ruolo critico dell'educazione per raggiungere i suoi obiettivi chiamando tutti i Paesi alla realizzazione dell'Obiettivo 4: "assicurare per il 2030 che tutte le persone in apprendimento acquisiscano il sapere e gli skill necessari per promuovere lo sviluppo sostenibile, compresi fra gli altri – attraverso l'educazione per lo sviluppo sostenibile e sostenibili stili di vita – i diritti umani, l'eguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile" (1).

Le caratteristiche del framework

Il framework delle *Global Competencies*, particolarmente ampio e articolato

Capire le prospettive e le visioni del mondo: un esempio

Uno studente nota che certi membri della sua classe hanno smesso di pranzare. Quando chiede gli dicono che stanno partecipando a un periodo di digiuno. Lo studente è curioso e chiede di più su ciò che ciò comporta. Per quanto digiuneranno? Quando possono mangiare? Cosa possono mangiare? Quale è il significato religioso del digiuno? Lo studente apprende che per i suoi compagni il digiuno è una cosa che fanno ogni anno insieme con le loro famiglie e la loro comunità. Impara anche che per i compagni il digiuno è importante perché dimostra il loro controllo sul corpo. Lo studente riflette sul significato di ciò. Per quanto lui non digiuni, riconosce che i temi di comunità, sacrificio e trascendenza dalla materia sono comuni a molte religioni, compresa la propria. Riconosce che differenti gruppi possono attribuire lo stesso significato a pratiche differenti. Inoltre chiede ai suoi compagni se può unirsi a loro nel digiuno, come un modo per fare esperienza di cosa significa per loro digiunare. I suoi compagni acconsentono volentieri e lo invitano a unirsi alla loro famiglia alla sera quando rompono il digiuno. Anche se lo studente non attribuisce lo stesso significato al digiuno, attraverso questa esperienza capisce meglio le prospettive dei suoi compagni e il suo rispetto per la diversità religiosa aumenta.

1) *Global Competency for an Inclusive World del 2016 e Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The Oecd Pisa global competence framework del 2017*, a cura di A. Schleicher e G. Ramos, sono stati i documenti preparatori, sulla base dei quali sono state prodotte e testate sul campo alcune prove.

to, è caratterizzato dal riferimento costante ai documenti di politica scolastica della Comunità europea, ma anche a esperienze e ricerche precedentemente condotte sul campo, fra le quali viene attribuita particolare visibilità a quella di *Project Zero* dell'Università di Harvard.

Sicuramente un importante punto di riferimento sono anche le indagini IEA sulle competenze civiche: *International Civic and Citizenship Education Study ICCS 2009 e 2016*. Pertanto il contributo peculiare di Pisa 2018 dovrebbe essere non solo e non tanto quello di indicare le competenze e gli strumenti per raggiungerle, quanto i modi per valutarle.

Partiamo dalla definizione. Il *framework* afferma che *“La Global Competency è una capacità multidimensionale. Gli individui globalmente competenti possono esaminare i problemi locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare differenti prospettive e visioni del mondo, interagire rispettosamente e con successo con gli altri e condurre azioni responsabili nei confronti della sostenibilità e del benessere collettivo”*. Le quattro dimensioni-obiettivo del *framework* sono:

- la capacità di esaminare temi e situazioni di significatività locale globale e culturale;
- la capacità di capire e apprezzare differenti prospettive e visioni del mondo,
- l'abilità di stabilire relazioni positive con persone con differenti *background* nazionali, etniche, religiose, sociali, culturali o di genere;
- la disposizione a intraprendere azioni costruttive nei confronti dello sviluppo sostenibile e del benessere collettivo.

Che ruolo hanno le scuole?

“Le scuole giocano un ruolo cruciale nell' aiutare i giovani a sviluppare competenze globali” anche se *“l'educazione non è in grado da sola di evitare l'in-*

sorgere di razzismo e discriminazione, ma può aiutare a sfidare stereotipi e pregiudizi”.

Questa funzione è cruciale a causa della crescita esponenziale dei conflitti etnico-culturali e per l'alto afflusso di immigranti. Le società contemporanee richiedono che si sappia interagire con regioni, persone e idee distanti oltre che approfondire la conoscenza del proprio ambiente locale, anche nella prospettiva di un mercato del lavoro aperto perché *“la comunicazione efficace e comportamenti appropriati all'interno dei diversi team sono chiavi di successo in molti lavori e le cose rimarranno così fintanto che la tecnologia continuerà a rendere più facile connettersi attraverso il globo”*. Essere aperti nei confronti di chi proviene da contesti differenti, dimostrare rispetto per gli altri sembra essere una competenza indispensabile per la stessa occupabilità.

La finalità non è dunque solo quella della convivenza pacifica, quanto quella di creare la possibilità di collaborare in modo efficace, sul terreno del lavoro e della produzione di ricchezza. Cruciale da questo punto di vista è l'idea che, sebbene ci siano gruppi (nazionali, etnici, religiosi e culturali) diversi, ogni individuo è l'intersezione di più appartenenze differenziate e in quanto tale si presenta come un *unicum* in cui i legami di appartenenza sono molto diversi e di essi nessuno è decisivo. Pertanto i soggetti, atomizzati e senza una appartenenza culturale stabile e unica possono convivere e comunicare, anche per la produzione.

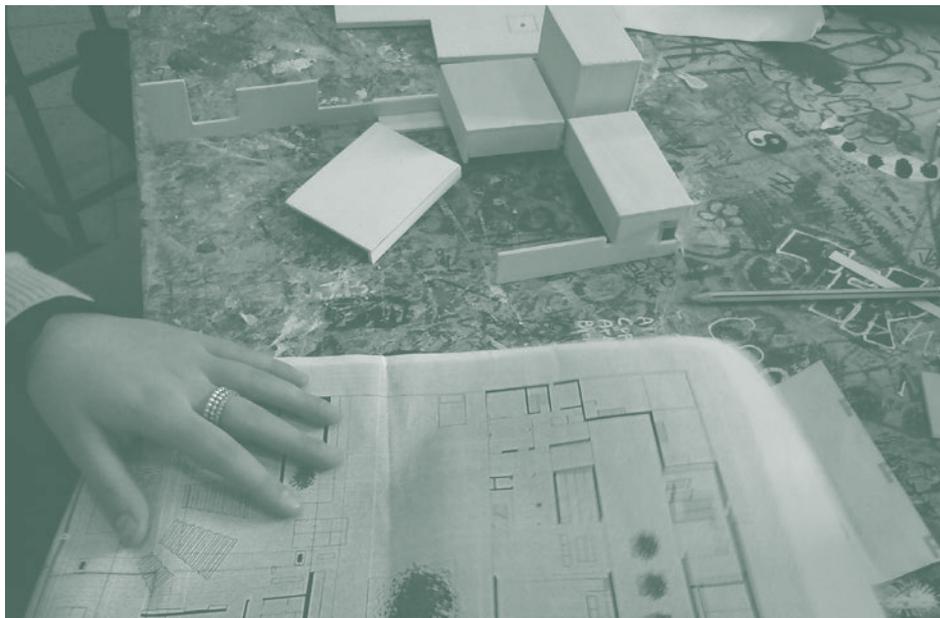
La formazione di attitudini e valori

La competenza globale si basa su specifiche conoscenze, *skill*, attitudini e valori. Vale la pena soffermarsi su questi ultimi due punti, che costituiscono per certi versi una novità rispetto alle impostazioni precedenti.

Le *attitudini* prese in considerazione

La competenza globale è una capacità multidimensionale che consente di apprezzare diversi punti di vista, interagire con gli altri con rispetto, condurre azioni responsabili (sostenibilità)

Il rispetto
degli altri
non coincide
con la semplice
tolleranza,
perché
è basato
sul riconoscimento
della dignità
e dei diritti
dell'altro



sono l'apertura e il rispetto per persone con *background* culturali diversi e la consapevolezza globale del fatto di essere cittadino del mondo, con impegni e obbligazioni verso il pianeta e gli altri.

Secondo il *framework*, tali attitudini possono essere rinforzate esplicitamente attraverso un insegnamento partecipato o centrato sull'allievo e anche implicitamente attraverso un curriculum caratterizzato da pratiche corrette e da un clima di scuola che sia accogliente per tutti gli studenti. Inoltre, *“la volontà di sospendere i propri valori culturali, credenze e comportamenti quando si interagisce con gli altri e di non credere che essi siano i soli corretti possibili (...) non richiede di minimizzare o ignorare le differenze profonde e significative che potrebbero esistere fra se stessi e gli altri, né richiede di essere d'accordo con le credenze degli altri, di adottarle o di convertirvisi, il rispetto per gli altri ha limiti che sono stabiliti dai principi della umana dignità. (...) Il concetto di rispetto dovrebbe essere distinto da quello di tolleranza... che può, in certi contesti, semplicemente sopportare la differenza. Rispetto è un concetto meno ambiguo e più positivo. È basato sul riconoscimento della dignità dei diritti e*

della libertà degli altri, in una relazione di eguaglianza”.

Quanto ai *valori*, si afferma che si tratta di credenze generali sugli obiettivi desiderabili relativi a stati d'essere e modi di condotta, che servono come criteri che le persone usano, sia consciamente che inconsciamente, nei propri giudizi e nelle proprie azioni. Il valore della umana dignità e del rispetto della differenza culturale costituiscono filtri critici attraverso i quali gli individui leggono l'informazione intorno ad altre culture e decidono come impegnarsi contro esclusione, ignoranza, violenza, oppressione e guerra. L'educazione ha una profonda influenza sui valori degli individui perché, durante il loro periodo scolastico, i giovani cittadini si formano abiti mentali, credenze e principi che conserveranno per tutto il tempo della loro vita.

Diritti e dignità umana

Non è facile identificare diritti universalmente validi e interpretati nello stesso modo dappertutto e in ogni circostanza, poiché le istituzioni morali e sociali variano a seconda delle culture e dei contesti storici. Secondo il *framework*, l'articolo 1 della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* identifica un

fondamento minimo di diritti della dignità umana: ogni essere umano possiede un valore intrinseco e questo dovrebbe essere riconosciuto e rispettato dagli altri. Infatti, il rispetto della diversità culturale ha limiti determinati dalla inviolabilità dei diritti umani: *“La possibile tensione fra i due poli può essere sciolta stabilendo una gerarchia normativa fra i due: in caso di conflitto, i diritti umani sono più importanti”*.

Le radici occidentali del concetto di dignità e la prevalenza di questa parte del mondo nella discussione e nella definizione dei diritti umani creano problemi. Tuttavia, secondo il *framework*, riflessioni profonde sulla dignità umana possono essere trovate in Paesi e culture differenti. Per esempio, il concetto di Ubuntu – mitezza e umanità – degli indigeni africani ha un rapporto stretto con la concettualizzazione di dignità umana nella filosofia occidentale. Vi sarebbero concetti simili nelle culture indigene della Malesia e delle Ande.

Promuovere e valutare le competenze globali

In relazione alla *mission* cruciale e peculiare di Pisa, si afferma che valutare quanto gli studenti si interessino ai valori della dignità umana e della diversità culturale è complesso e richiede un repertorio ampio di strategie di valutazione, che vanno da interviste o conversazioni, fino all'osservazione di studenti in situazioni più o meno strutturate.

Il *framework* stesso dichiara che la valutazione di tali valori è al di là degli scopi di Pisa 2018 sulle competenze globali, ma sarebbe opportuno includerla per stimolare un dibattito produttivo su come l'educazione può modellare lo sviluppo, da parte dei bambini, di un quadro etico di assunzione di decisioni fondato sui diritti umani.

Il *framework* non rinuncia a indicare le metodologie che definisce utili in questa prospettiva: il *Project Work* cooperativo (e qui viene citato *Harvard Project*

Zero), le discussioni organizzate, i dibattiti strutturati, il *Service Learning* (la partecipazione organizzata ad attività basate su quanto si è imparato in classe e che vadano a beneficio della comunità) e infine lo *Story Circle* (il racconto condiviso di esperienze significative). Altri tipi di impegni interculturali possono prevedere simulazioni, interviste, giochi di ruolo e altri giochi online.

A questo fine i sistemi educativi devono usare differenti tipi di valutazione per riflettere sull'efficacia delle loro pratiche didattiche in proposito. Il ruolo di Pisa nel campo è oramai scontato, ma si tratta ugualmente di una sfida, perché un singolo strumento internazionale deve necessariamente tenere in conto la grande varietà di contesti culturali e geografici rappresentati, evitando i potenziali *bias*, ma al tempo stesso garantendo l'autenticità e la rilevanza dei compiti.

Gli strumenti di valutazione

Il *framework* avanza proposte già complete e articolate in due parti: una *valutazione di conoscenza* e un *questionario di background*.

L'impostazione metodologica non si discosta significativamente da quella delle altre indagini Pisa: stimolazioni e *problem solving* collocati in scenari differenziati, che vedono gli studenti attivi come reporter, come ricercatori, come mediatori di un team o come suoi membri oppure come partecipanti a una discussione.

La valutazione di conoscenza è *“finalizzata a comprendere le capacità degli studenti di esaminare criticamente i problemi globali, di riconoscere le influenze esterne sulle prospettive e visioni del mondo, di capire come comunicare con gli altri in contesti interculturali e di identificare e paragonare differenti tipi di azione per fare fronte a temi globali e interculturali”*.

Il *questionario di background* comprende una parte rivolta agli studenti, che

Le competenze globali si possono valutare adottando metodologie qualitative, quali il project work cooperativo, il service learning, lo story circle

Il framework
di Pisa
suggerisce
il valore
della convivenza
e della
collaborazione
tra persone
con background
culturali
diversi,
fermo restando
il rispetto
dei diritti umani

indagherà la loro familiarità con temi interculturali, lo sviluppo dei loro *skill* linguistici e di comunicazione, gli atteggiamenti verso persone con *background* diversi e le opportunità che la scuola offre in proposito. Il questionario-scuola e quello rivolto agli insegnanti hanno l'obiettivo di offrire un quadro comparativo internazionale dei curricoli e delle attività offerte in proposito.

Le risposte degli studenti alle domande di tipo cognitivo possono essere valutate come giuste o sbagliate (del tutto o parzialmente) e pertanto possono essere collocate su una scala. Diversamente, per alcune delle domande che misurano tratti attitudinali o socio-emozionali e per gli item *selfreported*, definire le risposte giuste e quelle sbagliate è più discutibile, anche perché le sensibilità culturali diverse tendono a generare errori. Per esempio, chi proviene da alcuni ambienti tende a esagerare nelle risposte basate sulla scala Likert (quelle che richiedono di dichiarare il livello di accordo con alcune affermazioni), mentre in altri contesti si tende ad assestarsi nel mezzo.

Convivenza e collaborazione

Il *Framework delle competenze globali* che è stato fin qui riassunto costituisce un punto di riferimento importante anche per il contesto nazionale italiano. In particolare l'interesse che il mondo della scuola sta riservando al tema dell'educazione alla cittadinanza ne garantisce l'attualità: i temi sottesi ne costituiscono una parte significativa. Nel considerare il *framework* come importante punto di riferimento, non bisogna però dimenticare le avvertenze dei suoi stessi autori sulle difficoltà a tenere in conto le notevoli differenze fra le società umane in questione di valori e i limiti che la stessa educazione presenta, non essendo in grado di "evitare l'insorgere di razzismo e discriminazione (...) pur aiutando a sfidare stereotipi e pregiudizi".

L'ispirazione di fondo del documento suggerisce che tutti i valori siano da rispettare, purché non anti-produttivi, in quanto l'intolleranza e la chiusura impedirebbero in primo luogo la convivenza e la collaborazione fra persone con *background* culturali diversi. Il limite del relativismo assoluto verrebbe evitato dal forte riferimento ai *diritti dell'uomo*, che in caso di contrasto dovrebbero prevalere. Alimentano il *framework* anche tutti i materiali che caratterizzano il multiculturalismo dal punto di vista dei temi, degli stili di vita, delle regole di comportamento e della cultura educativa.

Formazione morale e possibilità di imparare

La prospettiva multiculturale si trova oggi non più in una situazione di egemonia indiscussa, se non di monopolio, perché si pone con qualche difficoltà in controtendenza rispetto al riemergere dei localismi, dei tribalismi e del potere identitario delle religioni. Forse per questo comincia a emergervi una maggiore consapevolezza della dimensione storico-culturale della società umane in particolare nel campo educativo.

Questa consapevolezza non dovrebbe mancare agli europei. Da qui deriva anche la sottolineata attenzione ai valori. Del resto le ultime analisi internazionali tendono a ipotizzare che sia anche il senso di appartenenza e di disciplina a rendere possibili gli apprendimenti. Per raggiungere tutti davvero nella formazione, bisognerebbe insomma garantire anche la formazione morale, che sostiene comportamenti preliminari adeguati alla possibilità di imparare.

Tiziana Pedrizzi

Già dirigente scolastica e comandata IRRE - Istituto regionale di ricerca educativa
tiziana.pedrizzi@gmail.com

Per un insegnamento efficace: i principi *research-based*

di Beatrice Aimi

"If you teach students how to learn and give them simple, straightforward strategies to use, they can significantly increase their learning performance".

S. McGuire

Prologo

- Hai illustrato ai tuoi studenti gli obiettivi di apprendimento?
- No.
- Hai illustrato loro alcune delle strategie per uno studio efficace?
- No.
- Li hai fatti riflettere sui loro processi di apprendimento, sui loro successi scolastici o insuccessi?
- No.
- Hai esposto con chiarezza i criteri di valutazione?
- No..., ma ho detto loro di studiare!

Gli studenti hanno bisogno di credere che possono avere successo, di sapere esattamente cosa tu ti aspetti da loro e di avere un bagaglio di strategie di studio efficaci.

La ricerca scientifica ormai ci fornisce molte evidenze su quali siano le strategie più efficaci per insegnare

Alla ricerca di evidenze

Nel 1899 un famoso psicologo americano, Willian James pubblicò un libro dal titolo *Talks to Teachers*, attraverso il quale cercava di spiegare ai docenti di quel tempo come applicare i principi della psicologia dell'apprendimento (scienza che allora egli chiamava "*the science of the mind's workings*") alla pratica quotidiana in classe.

A quel tempo però il libro non fu un gran successo, fondamentalmente per due ragioni che possiamo facilmente immaginare: non vi erano sufficienti evidenze scientifiche dei principi citati; non vi erano verità validate di quali fossero i dettami di una didattica efficace. Ma da allora molto è cambiato, in particolar modo negli ultimi decenni. Finalmente la ricerca scientifica ha mostrato molte evidenze di come la mente impara e di quali siano le strategie più ef-

ficaci per insegnare. Di questo, brevemente, parlerò in questo articolo.

Il concetto di apprendimento

Nei corsi che normalmente svolgo in qualità di formatrice, chiedo spesso ai miei corsisti di darmi una definizione di 'apprendimento' e le risposte sono sempre molto differenti tra loro; eppure il concetto è ben preciso e dovrebbe perciò essere molto chiaro a tutti gli insegnanti, almeno nel suo significato fondamentale.

Esso viene ormai quasi comunemente definito come un *processo* che porta a un *cambiamento* e che avviene come risultato di un'esperienza (Mayer, 2002). Ci sono dunque tre componenti essenziali in questa definizione che occorre tenere bene a mente:

1. l'apprendimento è un *processo*, non un prodotto. Tuttavia, dal momento

L'apprendimento
è un processo
che si osserva
in una prestazione,
che coinvolge
un cambiamento,
che ristruttura
l'esperienza



che questo processo avviene nella mente, a noi è data solo la possibilità di inferirlo dalla prestazione (prodotto);

2. l'apprendimento coinvolge un *cam-
biamento* che riguarda le conoscenze, le credenze, i comportamenti e/o le attitudini. Questo cambiamento perdura nel tempo e produce effetti duraturi sul modo di pensare o di agire del soggetto;
3. l'apprendimento non è qualcosa che viene subito dallo studente, ma piuttosto qualcosa che lo studente agisce. È la risposta diretta dello studente all'*esperienza*.

Appare dunque logico pensare come queste considerazioni rimandino a una didattica attiva, centrata sullo studente e che faccia uso frequente di strategie metacognitive.

Il docente attento non dovrebbe inoltre mai dimenticare che da una parte l'apprendimento è un *processo* di sviluppo che interseca con altri processi che

avvengono nella vita dello studente e che d'altra parte lo studente entra nella classe non solo con un bagaglio di conoscenze, abilità e competenze, ma anche di emozioni che a loro volta possono profondamente influenzare il modo di percepire la realtà e dunque di condizionare l'apprendimento futuro.

I sette principi dell'apprendimento efficace

Tenendo costantemente fede alla forte convinzione che i processi di apprendimento e insegnamento debbano essere scientificamente guidati dalle evidenze in grado di dimostrare quali siano gli interventi e le strategie più efficaci, passerò in rassegna brevemente i sette principi *research-based* (!).

- 1) Descritti dettagliatamente in: S. AMBROSE, M. BRIDGES, M. LOVETT, M. DI PIETRO, M. NORMAN, *How learning works. 7 research-based principles for smart teaching*, Jossey-Bass,

1. Le conoscenze pregresse degli studenti influiscono profondamente sull'apprendimento

Esse possono favorirlo od ostacolarlo. Ormai questo è un principio assodato. Se uno studente ha un bagaglio di conoscenze inerti e deboli, difficilmente riuscirà a imparare i nuovi contenuti, che necessitano invece di essere 'agganciati' a forti e durature conoscenze pregresse.

Da qui l'implicazione didattica di cominciare sempre un nuovo argomento con una 'ripresa' di quanto lo studente già conosca. Questo *incipit* di lezione può essere fatto con un *brainstorming*, con un'attività strutturata di gruppo o di coppia o mediante l'uso di specifici organizzatori grafici (2).

2. Il modo in cui lo studente organizza la propria conoscenza è fondamentale per un apprendimento significativo e duraturo

Naturalmente in ciascuno di noi, consapevolmente o meno, avviene sempre un collegamento fra le nuove conoscenze e le vecchie. Quando queste connessioni vengono organizzate in modo esplicito e ben strutturato portano a un apprendimento significativo. Ciascun buon docente dovrebbe dunque incoraggiare lo studente a costruire una mappa concettuale del proprio sapere.

Fu proprio il padre dell'apprendimento significativo, David Ausubel, a teorizzare come un apprendimento divenga significativo solo quando sia in grado di mettere in relazione, nella struttura cognitiva della persona, i nuovi concetti con quelli preesistenti. Da sottolineare che il processo di messa in relazione dei concetti è strettamente soggettivo e che solo il soggetto che appren-

de può scegliere il modo di organizzare tale struttura, magari esplicitandolo in una mappa concettuale, definita appunto da Joseph D. Novak come una "rete gerarchica composta di termini/concetti (nodi) e linee che li mettono in relazione" (<https://cmap.ihmc.us/docs/ConceptMap.php>).

Quando
l'apprendimento
è significativo

Come potenziare le motivazioni degli studenti?

Da cosa dipende la spinta motivazionale di ciascuno? Sono principalmente tre le cause all'origine: il compito, il contesto (la situazione, l'ambiente) e le caratteristiche individuali.

Alcuni fattori specifici sono i seguenti.

- *Le credenze* e le *convinzioni* che lo studente possiede rispetto alle sue abilità e alla sua intelligenza. Uno studente può percepire le sue abilità e la sua intelligenza come fisse e immutabili, definite alla nascita e limitatamente modificabili (teoria entitaria dell'intelligenza), oppure può percepire le proprie abilità intellettive come sviluppabili, modificabili e migliorabili appunto con lo studio (teoria incrementale dell'intelligenza).
- *Obiettivi di studio*. Lo studente può riconoscere obiettivi di prestazione, se lo scopo principale è quello di dimostrare le proprie conoscenze ad altri per evitare di fare una brutta figura, o obiettivi di padronanza, se lo scopo principale è quello di acquisire nuove conoscenze e competenze, indipendentemente dal riconoscimento esterno.
- *Attribuzioni*. Uno studente può attribuire la causa dei suoi successi o insuccessi a motivi interni o esterni a sé. Per esempio, un alunno può attribuire le cause di un brutto voto alla difficoltà del compito, alla sfortuna, al fatto che non è riuscito a copiare (cause esterne); oppure può attribuirle al suo scarso impegno, alla scarsa attenzione o comprensione del compito (cause interne).

Come agire allora su questi fattori per migliorare gli aspetti motivazionali?

- Aiutare lo studente a riconoscere *l'intelligenza come un costrutto modificabile* e plasmabile, non come un'entità fissa e immutabile. Se non si capisce la matematica, non è detto che non la si capirà per sempre!
- Individuare un *obiettivo di padronanza* e non di prestazione. La motivazione tesa a dimostrare agli altri le competenze possedute è sicuramente più debole di quella tesa a raggiungere il risultato per se stessi.
- Cercare di attribuire *cause interne al successo o all'insuccesso scolastico*. Si pensi ancora a un compito o a un esame andato male: attribuire la causa del proprio insuccesso alla mancanza di impegno o di strategia di studio è funzionale all'apprendimento e invoglierà lo studente a modificare il proprio impegno e le proprie strategie per migliorare nella prova successiva; attribuire invece l'insuccesso alla sfortuna, o al docente o alla difficoltà del compito non aiuterà a indirizzare pro-attivamente gli sforzi dello studente.

San Francisco CA, 2010; in <https://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/How-Learning-Works.pdf>.

- 2) Alcuni esempi in: <https://www.teachervision.com/top-10-most-popular-graphic-organizers>.

L'insegnante
deve costruire
un'atmosfera
di classe
socialmente
positiva,
perché
i fattori
emotivi
non sono estranei
all'apprendimento

3. La motivazione gioca un ruolo principale nell'apprendimento

La motivazione degli studenti determina, orienta e sostiene ciò che essi fanno per imparare.

La motivazione (dal latino *motus*, 'spinta') è un processo orientato a dirigere un soggetto verso la realizzazione di una certa attività e può variare in funzione di incentivi esterni (*motivazione estrinseca*), o in funzione della realizzazione di importanti obiettivi personali (*motivazione intrinseca*).

Per essere più chiari, la motivazione intrinseca è orientata verso un'attribuzione interna al soggetto: sono motivato a studiare perché voglio raggiungere una buona posizione lavorativa per il mio futuro; la motivazione estrinseca è invece orientata verso un'attribuzione esterna: sono motivato a studiare perché i 'miei', se vado bene, mi comperano il cellulare nuovo.

Un aspetto molto importante che la ricerca ha evidenziato recentemente è che la motivazione non è un processo riferito solo alle caratteristiche individuali del singolo, ma anche alla situazione e al compito. Uno studente cioè può essere diversamente motivato a seconda dei compiti proposti e/o degli ambienti in cui si trova. Molto spesso a scuola troviamo alunni completamente demotivati al contesto scolastico, ma motivatissimi nel contesto extra-scolastico, come accade, per esempio, nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro.

4. Le conoscenze e le abilità non bastano: l'alunno deve poter integrare insieme il sapere e il saper fare per sviluppare competenze

Gli studenti non devono solo sviluppare conoscenze e abilità, ma devono essere anche messi nelle condizioni di 'agire' il loro sapere in un contesto nuovo e sfidante. Il dibattito sulle competenze e sul loro presunto antagonismo con le conoscenze è nel nostro Paese un dibattito ancora molto acceso. Tuttavia la ricerca scientifica ha evi-

denziato come significativo solo l'apprendimento che avviene per scoperta, che è costruito (socialmente) dal soggetto interessato e che è applicato e messo 'alla prova' in un contesto nuovo e sconosciuto. Troppo spesso nelle nostre aule invece si trascura la parte relativa allo sviluppo delle competenze per dare la precedenza a un sapere nozionistico, trasmissivo e spesso inerte.

5. La chiarezza degli obiettivi di apprendimento e del feedback di restituzione migliora l'apprendimento

L'apprendimento migliora quando il docente fornisce chiarezza di obiettivi e di criteri specifici di efficacia di *performance*. Le richieste devono inoltre essere calibrate sul giusto livello di difficoltà; il carico cognitivo delle informazioni trasmesse non deve essere troppo elevato e le esercitazioni devono essere abbinate a valutazioni formative che diano riscontri espliciti agli studenti sul lavoro svolto e su come migliorarlo. Inutile credo poi aggiungere che le valutazioni debbano essere sempre tempestive e attendibili.

6. L'apprendimento è influenzato dallo sviluppo personale dello studente e dalle sue condizioni emotive, così come dal modo in cui interagisce socialmente con gli altri

Molto spesso le nostre scuole ignorano il fatto che ben-essere e armonia di classe giocano un ruolo *fondamentale* nell'apprendimento. Si apprende solo dove si sta bene, non v'è alcun dubbio. L'insegnante deve acquisire la consapevolezza dell'enorme potere che le emozioni hanno sulla mente e di conseguenza costruire un'atmosfera di classe socialmente positiva. Per troppi anni abbiamo ritenuto che i fattori emotivi fossero estranei all'apprendimento e che pertanto non dovessero essere di nostra competenza. In realtà, le evidenze scientifiche dimostrano oggi il contrario, l'atmosfera influisce sugli studenti: se è negati-

va intralcia l'apprendimento, se è positiva lo incoraggia.

Il *Cooperative Learning* promuove lo sviluppo delle capacità sia intellettuali, sia sociali e relazionali. Dunque è un metodo didattico molto prezioso per creare ambienti di apprendimento favorevoli allo sviluppo cognitivo, meta-cognitivo ed emozionale.

7. Le strategie metacognitive promuovono un apprendimento efficace

L'apprendimento così detto *self-regulated* è senza dubbio molto efficace nel promuovere miglioramento continuo. Gli studenti devono imparare ad (auto) valutare le proprie attività, conoscenze e abilità; devono imparare inoltre ad (auto)regolare il proprio apprendimento modificando le strategie di studio, quando necessario. Tutto ciò però non avviene spontaneamente; non si nasce imparati nemmeno per questo. Risulta dunque fondamentale che la scuola si attrezzi di competenze professionali in grado di indirizzare gli studenti a utilizzare le strategie metacognitive più opportune per loro stessi e per il loro apprendimento.

Ovviamente questa non è la sede per descrivere dettagliatamente i programmi che potrebbero essere utilizzati, ma è la sede giusta per dichiararne l'esistenza e l'efficacia.

La ricerca ha dimostrato che tutti questi sette principi sono indipendenti dalla disciplina e dal grado scolastico, sono perciò applicabili in ogni corso e a ogni livello di scuola.

La formazione delle strategie di insegnamento efficace

Senza alcun dubbio la professione docente è una professione impegnativa e molto complessa, ma proprio per questo non possiamo più permetterci di lasciarla 'sola'. Così come altre professioni, si pensi al medico o all'ingegnere informatico, necessita di un continuo e costante aggiornamento che non deve necessariamente solo rivolgersi a te-

matiche disciplinari ma deve anche (e soprattutto, oserei dire) rivolgersi alle evidenze scientifiche che riguardano i modi in cui la mente impara e le strategie di insegnamento efficace. Occorre dunque ridefinire l'approccio all'insegnamento puntando ad approfondimenti in continua evoluzione, così come la scienza insegna.

Vorrei anche sottolineare l'importanza di attuare, all'interno degli istituti scolastici, percorsi e programmi volti specificatamente allo sviluppo di strategie metacognitive e di studio.

Citando in conclusione John Hattie e le sue 500 meta-analisi, la maggior efficacia ("*what works*") nell'apprendimento si ha:

- quando sono chiari e ben definiti gli obiettivi e i criteri di valutazione;
- quando lo studente riceve un *feedback* appropriato e costante;
- quando sono attuate strategie metacognitive.

L'autoregolazione
dell'apprendimento
stimola gli allievi
a modificare
le proprie
strategie
di studio

Riferimenti bibliografici e sitografici

D. MAKNOUZ, *Come impariamo*, Zanichelli, Bologna, 2017.
S.Y. MCGUIRE, *Teach student how to learn*, Stylus, Virginia, 2015.

S. AMBROSE, M. BRIDGES, M. LOVETT, M. DI PIETRO, M. NORMAN, *How learning works*, Jossey-Bass, San Francisco CA, 2010.

J. HATTIE, G. YATES, *Visible learning and the science of how we learn*, Routledge, Londra, 2014.

www.mindsetonline.com

www.howtostudy.org

www.cas.lsu.edu

<http://educationdesignsinc.com/author/rmfelder/>

[http://www.erasmusgrobina.lv/images/motivation/JereE.](http://www.erasmusgrobina.lv/images/motivation/JereE.Brophy.Motivating-Students.pdf)

[Brophy.Motivating-Students.pdf](http://www.erasmusgrobina.lv/images/motivation/JereE.Brophy.Motivating-Students.pdf)

Beatrice Aimi

Dirigente scolastico, esperta in processi di apprendimento e insegnamento, formatrice e autrice
beatrice.aimi96@gmail.com

Cittadinanza attiva digitale per un futuro migliore

di Roberto Baldascino

Lo sviluppo delle tecnologie consente di carpire informazioni, comportamenti e dati che potrebbero essere utilizzati in modo non appropriato

Il mondo non sarà più come prima

La tecnologia e il digitale hanno mutato nelle persone il modo di percepire, di vivere e soprattutto di comunicare e di diffondere la realtà. Un primo risultato è che la vita di molti ha subito una sorta di sdoppiamento. Si assiste a una visione alternata tra un microcosmo intimistico limitato vissuto nella vita reale, e un macrocosmo edonistico sconfinato, vissuto senza luogo e senza tempo *online*. Quest'ultima parte prende sempre più il sopravvento. Ogni avvenimento, anche il più personale, viene messo in vetrina, accessibile ai tanti presenti nelle comunità virtuali e nei *social network*.

Ogni evento può essere immortalato in tempo reale da uno smartphone e caricato in Rete senza alcuna mediazione o riflessione. Altre rappresentazioni multimediali possono essere artificialmente ricomposte offrendo frammenti o parvenze di verità.

L'azione delle masse un tempo considerate anonime è ora identificabile e riconducibile al singolo individuo. Ognuno è un protagonista, proteso a recitare perennemente in Rete il proprio ruolo in un *reality* collettivo.

Il rischio del Grande Fratello orwelliano

Tale condizione ha fatto emergere zone oscure preoccupanti. Con particolari software agenzie di analisti, a volte con la compiacenza retribuita di alcuni *social* e all'insaputa dell'utente, otten-

gono informazioni sensibili che dovrebbero essere invece ben protette e custodite.

Con altri software esperti *hacker* riescono anche a ricostruire dai tanti dati dispersi in Rete riguardanti una persona un profilo psicologico-comportamentale dettagliato per poi sfruttarlo a loro vantaggio.

Preoccupa ancora di più il modo ingannevole, spregiudicato e piratesco, di utilizzare tali dati per influenzare e/o controllare le masse. Più la tecnologia è connessa in Rete ed entra totalizzante nelle vite di ognuno – vedi smart TV, *weareable computer* (dispositivi indossabili), Internet delle Cose e sensori intelligenti – maggiore è la possibilità che i dati e financo le discussioni personali siano carpite a distanza da persone o da gruppi privi di scrupoli.

Le ripercussioni sono estremamente gravi, non si tratta solo di vendere qualche prodotto in più rispetto alla concorrenza, ma potenzialmente di truffare, di ricattare, di condizionare, di controllare le persone fino ad arrivare a reali rischi sulla libertà individuale e sulle stesse regole ed equilibri democratici di un Paese.

La costruzione di una realtà distopica tra post-verità e *fake news*

Il più abile manipolatore di masse che la storia abbia mai conosciuto e che per primo ha sfruttato a pieno le capacità ammaliatrici dei mass media al tempo presenti è stato Goebbels. Come Ministro della Propaganda fu il prin-



cipale artefice della diffusione capillare del nazismo, ottenendo un consenso pressoché globale. Quasi tutta la popolazione tedesca aderì al nazional-socialismo sorda e accecata da una serie di miti e false verità costruite ad arte e ripetute continuamente. “*Ripetete una bugia cento, mille, un milione di volte e diventerà una verità*” è il mantra che recitava Goebbels.

Cronologicamente siamo molto distanti da quel tragico periodo. Eppure la manipolazione delle folle tramite inganni e falsità è una minaccia che aleggia ancora più viva e più virulenta che mai. Non c'è più nemmeno il bisogno che le persone si spostino per assistere a comizi, incontri politici o a cercare le informazioni.

A causa della pervasività delle tecnologie le notizie ottengono immediatamente una gigantesca cassa di risonanza. Grazie a continue condivisioni e rilanci, le false verità arrivano direttamente al computer o allo smartphone, accompagnate da un'aura di veridicità poiché pervengono proprio da amici

virtuali. In una sorta di *riciclaggio* o *tam tam* continuo se ne perde qualsiasi paternità primigenia o di riferimento alla fonte. “*La calunnia è un venticello*” cantava Basilio nel *Barbiere di Siviglia* di Gioacchino Rossini.

Due termini ormai diventati di moda sono: *fake news* (bufale) e *post-truth* (post-verità). Esse, pur nella loro modernità terminologica, ci riportano a un tragico passato in cui la manipolazione delle folle e la distrazione di massa era lo scopo primario per fare crescere il consenso. Si creava artificialmente odio contro presunti nemici per eliminare in seguito qualsiasi forma di opposizione.

Il digitale pur offrendo possibilità infinite di crescita e di sviluppo umano, arrivando potenzialmente a innalzare l'uomo ai limiti di un transumanesimo e di un neo-prometeismo, ha aperto le porte a problematiche che possono determinare nella società risvolti inquietanti. Il senso di ciò che è giusto e di ciò che è sbagliato, di ciò che vero e di ciò che è falso può essere facilmente manipolato e travisato da masse inesperte e digitalmente impreparate, pronte a metabolizzare come vera qualsiasi informazione provenga dalla Rete senza vagliarne criticamente la veridicità e ricercarne le fonti.

Il digitale può fare male!

“*Non salire in macchina, non accettare caramelle, non parlare con gli sconosciuti!*” erano le raccomandazioni che un tempo i genitori davano ai propri figli per proteggerli nella vita reale da potenziali atti predatori di malintenzionati in cerca di facili vittime. Ora che la vita reale si confonde con quella virtuale è mutata la percezione del pericolo. Stare dietro uno schermo di un computer o dello smartphone dà un errato senso di sicurezza e di protezione. In particolare i giovani mostrano incapacità nel percepire i pericoli che potrebbero scaturire da interazioni digitali incaute con sconosciuti o con presunti amici virtuali.

La presenza
pervasiva
di informazioni,
notizie
e dati
non controllati
può portare
facilmente
alla manipolazione
dei soggetti
più deboli

Scheda 1 – Cosa c'è da sapere per far fronte ai rischi della società digitale

- Come agiscono e si propagano *virus*, *trojans* e *ransomware*; importanza degli antivirus e del loro aggiornamento.
- Come gestire la propria e-mail contro i pericoli del *phishing* (*phishing*) e dello spam.
- Come compiere i *backup* dei propri dati e dei materiali digitali.
- Come salvaguardare le proprie password, modificarle e renderle di difficile decriptazione; comprendere la pericolosità nel condividere le proprie *password*.
- Come proteggere i propri dati e conoscere le normative in merito alla *privacy*, ai *cookie*, al diritto all'oblio in Internet.
- Le principali normative sul diritto di autore, le licenze *Common Creative*, il *fair use* dei materiali digitali multimediali presenti in Rete. Ciò che si inserisce e si condivide online può sfuggire al controllo dell'autore.
- Approfondire le varie sfaccettature del cyberbullismo, i danni che procura alla vittima e le conseguenze a livello penale e civile per i persecutori.
- Sviluppare l'*Information e Media Literacy* con particolare riferimento alla capacità di lettura critica di ciò che si trova in Rete. Saper reperire e confrontare le fonti.
- Imparare la *netiquette*: come comportarsi in maniera responsabile e comunicare con rispetto in rete e nei social.

Le azioni
di cyberbullismo
sono
veri e propri
attentati
alla dignità
delle persone

Tramite tecniche di *social engineering* è facile per un esperto malintenzionato carpire dati anche sensibili usando banali sotterfugi psicologici. Tali informazioni sono offerte inconsapevolmente proprio dalla vittima manipolata ad arte. In Rete ci sono persone prive di scrupoli che si nascondono dietro profili utenti falsi, che appaiono apparentemente innocui. I più incauti accettano di finalizzare l'amicizia virtuale anche con incontri nella realtà, esponendosi a gravi rischi per la propria incolumità.

Il cyberbullismo come 'pestaggio virtuale'

Un altro aspetto di pericolosità non compreso dai ragazzi, che li vede nel bene e nel male carnefici e vittime allo stesso tempo, riguarda il cyberbullismo. Tale forma di sopraffazione esercitata da alcuni giovani prevaricatori in Rete causa gravi danni a livello psico-fisico nella persona presa di mira. In molti giovani cyberbulli manca la consapevolezza della profonda crudeltà delle loro azioni.

La mancanza di scontro fisico è interpretato erroneamente da molti di loro e dagli spettatori come un'assenza di danno vero o di violenza nei confronti della vittima. Inserendo immagini o video denigratori, creando dissapori, alimentando odi, discriminazioni, minacciando e insultando online la vittima di turno, si compiono azioni che sono dei *'pestaggi virtuali'* continui e senza fine. Si tratta di veri e propri attentati alla persona e alla sua dignità, con l'aggravante che una volta cominciati, solo con enormi difficoltà potranno terminare. La denigrazione e la persecuzione digitale possono rimanere perennemente in Rete. A causa delle condivisioni e dei rilanci dei materiali digitali, gli stessi autori del misfatto una volta che li postano in Rete ne perdono il controllo. Tali azioni hanno ripercussioni devastanti nella vita reale della vittima, che si trova del tutto indifesa ed esposta a tali violenze.

Tali atti di prevaricazione non sono solo riprovevoli, ma anche penalmente e civilmente perseguibili e vanno sempre denunciati. Purtroppo non sono rari i casi in cui le azioni persecutorie terminano con il suicidio della vittima annichilita da tali sopraffazioni.

Competenze di cittadinanza digitali come antidoto

Le competenze di cittadinanza digitale dovrebbero costituire un antidoto contro le minacce dirette e indirette che possano provenire da un uso distorto e illegale delle tecnologie e della Rete. Il primo passo da compiere è rendere consapevoli i ragazzi e i giovani dei rischi nel modo digitale, dei propri diritti e dei propri doveri, di ciò che è lecito e legittimo compiere e di ciò che non lo è. Alle volte bastano semplici accorgimenti e conoscenze per evitare problemi più gravi.

I punti di attenzione che una scuola dovrebbe affrontare seguendo il maturare della comprensione e dell'esperienza degli studenti sono numerosi. Nella

scheda 1 presentiamo quelli più importanti.

Competenze di cittadinanza digitali come opportunità

Le competenze di cittadinanza digitale riguardano la capacità di utilizzare tutta una serie di servizi e di opportunità online offerte alla comunità dai privati e dalla Pubblica Amministrazione direttamente al proprio domicilio e a volte gratuitamente. Tali servizi permettono di partecipare in modo attivo alla cosa pubblica, di ottenere infinite opportunità per la crescita personale e professionale e ricavarne un risparmio economico-temporale e una maggiore qualità di vita.

Compito della scuola è presentare la parte positiva del mondo digitale agli studenti spiegandone le caratteristiche, le utilizzazioni e le opportunità. La mancanza di tali conoscenze e abilità crea nella società il fenomeno del *digital divide*. È compito della istituzione scolastica abbattere tale muro che crea discriminazioni e iniquità tra i cittadini e limita lo sviluppo del Paese.

Nella scheda 2 presentiamo i punti di attenzione su cui la scuola dovrebbe concentrarsi.

È evidente che le tematiche elencate non sono esaustive, anche perché il digitale produce sempre nuovi fenomeni partecipativi, sociali ed economici; ma conoscerli permette di esercitare una cittadinanza attiva digitale completa. Saper usufruire delle opportunità che il mondo digitale offre è un'esigenza, sia a livello di equità e di vivibilità dei cittadini, sia a livello di sviluppo economico-sociale del Paese.

Scuola e cittadinanza digitale

La società digitale offre ai cittadini, sia lati oscuri, sia enormi possibilità. La scuola è l'unico luogo reputato a rendere consapevoli i futuri cittadini di tale binomio. È però indispensabile che le istituzioni scolastiche si adeguino coerentemente e siano al passo con i

Scheda 2 – Come sfruttare le opportunità della società digitale

- Che cosa sono *E-government* e *l'Open Government*: come partecipare al dialogo democratico e il ruolo dei nuovi media.
- Come utilizzare la *Carta nazionale dei servizi* per usufruire al proprio domicilio dei servizi della pubblica amministrazione.
- Il valore dei dati con particolare riferimento agli *Open Data*: dove trovarli e come utilizzarli.
- Quali sono i servizi connessi con *l'E-health* e come usufruirne.
- *E-commerce*: come costruire negozi online, che cosa è il *dropshipping* (come aprire un negozio online e vendere senza alcun investimento), quali sono le forme di pagamento elettronico (carte di credito, *PayPal*, *Bitcoin* e altre *Cryptovalute*) e come avvengono le transazioni online.
- I *Mooc (Massive Open Online Course)* e le risorse didattiche aperte, dove reperirle e come usarle per la crescita personale e professionale e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.
- I nuovi lavori digitali (come creare siti e blog accessibili e a norma, come scrivere nel web e come creare tutorial video e pubblicarli online).
- Imprenditorialità online: come reperire i fondi tramite *crowdfunding* per sviluppare una propria idea e una propria *startup*.
- Come condividere, cooperare e collaborare in rete in un modo inclusivo e costruttivo.
- Come offrire a pagamento le proprie capacità e conoscenze tramite piattaforme di *crowdsourcing*.
- Come partecipare o elaborare petizioni online, come segnalare i disservizi, gli sprechi e le incurie di varia natura ai diretti responsabili (Comune, Provincia e Regione).
- Che cosa sono e come funzionano la posta certificata e la firma digitale.

tempi. Esse devono generare negli studenti quella trasformazione etico-cognitiva che li renda autonomi, consapevolmente attivi e partecipi in una società e in un mondo digitale senza più confini, con problemi nuovi e vecchi globali e in perenne mutazione.

È evidente che non basta un'ora di 'cittadinanza' spalmata qua e là in tutti gli ordini di scuola per garantire tale passaggio di qualità; al contrario si richiedono azioni trasversali coordinate e continue da parte di tutte le discipline secondo le proprie caratteristiche e le proprie strutture epistemologiche.

La scuola
deve presentare
i lati positivi
del mondo
digitale

Roberto Baldascino

Docente di scuola secondaria superiore presso l'Istituto tecnico "Bramante-Genga", Pesaro
rbaldascino@alice.it

Cittadinanza e Costituzione: a che punto siamo?

di Giancarlo Cerini

La scuola di base italiana è un luogo di resilienza, uno spazio per l'accoglienza, l'alfabetizzazione, la coesione sociale

Istruire per la cittadinanza

Si è svolto nei giorni 27 e 28 settembre 2018, a Firenze, il seminario nazionale del Miur dedicato ai temi dell'educazione alla cittadinanza nel primo ciclo. L'iniziativa fa parte del tritico che il *Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni* sta realizzando nel corso dell'anno scolastico 2018-19 in collaborazione con reti di scuole (1).

I temi si riferiscono a "Cittadinanza e Costituzione", "Cittadinanza e digitale", "Cittadinanza e sostenibilità" e vogliono riattualizzare nuclei pedagogici già presenti nelle *Indicazioni nazionali* (d.m. 254/2012) così come sono stati rilanciati nel documento del Miur *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (primavera 2018) (2).

Ma quali sono stati gli esiti di questo primo seminario? Come ne esce la scuola di base nel suo impegno per assicurare a tutti gli allievi una efficace educazione alla cittadinanza?

La resilienza della scuola di base

La scuola di base italiana, quella che va dalla scuola dell'infanzia fino ai 14 anni, rappresenta una grande rete sociale e

culturale, di incontri, di lavoro quotidiano, di relazioni di fiducia. Le tante, piccole e grandi scuole (oltre 35.000 sedi: 13.326 scuole dell'infanzia, 14.960 scuole primarie, 7.229 scuole secondarie di I grado, cui si devono aggiungere le 11.097 scuole paritarie del primo ciclo) rappresentano un patrimonio prezioso per l'intero Paese.

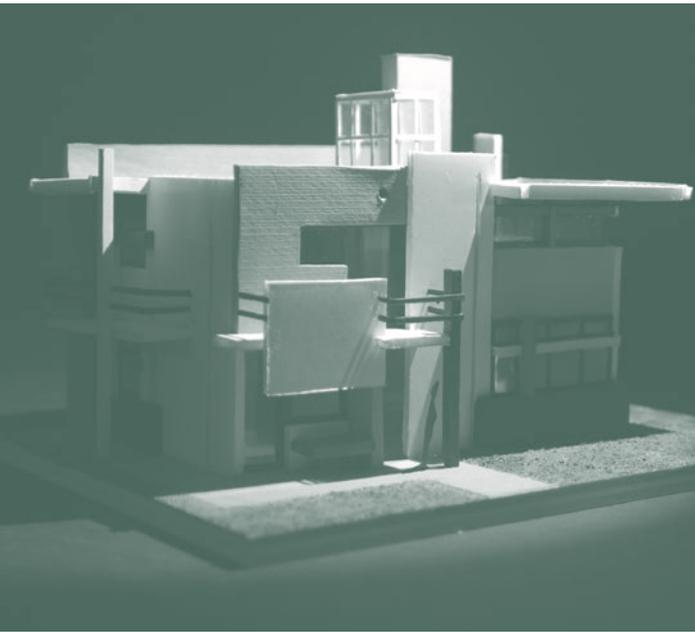
La scuola di base è 'resiliente'. Anche quando fuori le parole correnti sembrano diverse, quando prevalgono il risentimento, la richiesta di protezione difensiva e la chiusura verso l'altro, la scuola italiana continua ad accogliere, accompagnare, integrare. È un grande luogo di pacificazione sociale (C. Scurati), di contatto tra generazioni e culture (allievi e insegnanti, ma anche genitori), per capire e affrontare insieme trasformazioni che sembrano più grandi di noi, che ci tolgono sicurezza e identità. La globalizzazione ci trascina *anywhere*, mentre noi vorremmo essere *somewhere* (M. Lazar).

La scuola come spazio pubblico per costruire coesione e sicurezza non è sintomo di 'buonismo', ma un rigoroso compito culturale e pedagogico, di natura costituzionale:

- art. 3. La Repubblica rimuove gli ostacoli che si frappongono alla piena uguaglianza tra i cittadini;
 - art. 34. La Scuola è aperta a tutti.
- Nel Dna della scuola italiana questi principi fondamentali sono molto solidi e trovano conferma anche nelle pagine dei documenti ufficiali, in questo caso nelle *Indicazioni/2012* e, a un livello ben più alto, nella Costituzione.

1) Informazioni e documenti circa le iniziative del *Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni* si trovano nel sito dedicato: <http://www.indicazioninazionali.it/>.

2) G. CERINI, *Tra cittadinanza e Costituzione... le competenze chiave*, in "Scuola7.it", n. 94, 18 giugno 2018.



Il richiamo alla Costituzione

Di fronte a un compito così gravoso, la scuola non è sola; o meglio, non può essere lasciata sola. Ci sono fonti giuridiche che la sostengono. È una scuola secondo Costituzione: la nostra Carta fondamentale è da interpretare nella sua dinamica evolutiva, come documento che guarda al futuro perché costruito su valori forti, tra di loro diversi eppure fondativi della nostra comune identità.

La Costituzione afferma diritti universali della persona, diritti di libertà, di rispetto delle diversità, di autonomia dei soggetti individuali e sociali; ma richiama anche ai doveri di solidarietà, di impegno e responsabilità sociale, di costruzione del bene comune, di gestione del conflitto.

C'è una 'pedagogia della Costituzione' che richiede di far vivere la Costituzione nella vita delle classi, nelle città, nei paesi.

La scuola del curricolo

Questo disegno costituzionale, per non restare una petizione di principio, ha bisogno di cultura, di strumenti, di professionalità, di buone esperienze educative; è dunque questione di curricolo. Significa fornire ai ragazzi gli strumenti, gli alfabeti cognitivi, emotivi e

sociali affinché la cittadinanza attiva possa muovere i suoi primi passi anche grazie alla scuola, una esperienza che non può essere banale, ma che deve lasciare un segno nella vita delle persone. Passare da suddito a cittadino: alla fine dell'ottocento si chiedeva 'pane e grammatica'. Quale sarà il pane e grammatica per il terzo millennio? Non possiamo considerare i progetti di educazione alla cittadinanza come una bolla d'aria, la sospensione di un curriculum che magari procede con i suoi ritmi accademici. Fare curriculum tenendo il punto fermo sulla cittadinanza, facendola diventare lo 'sfondo integratore' (cfr. *Nuovi scenari*, 2018) ⁽³⁾, non significa seguire un generico approccio olistico, ma uscire dalla logica dei progetti, per 'far bene' le discipline, mettere in rilievo il loro valore formativo, molto più esplicito nelle premesse delle diverse discipline, piuttosto che nelle tavole dei traguardi e degli obiettivi. Non è solo un problema di didattiche partecipate, innovative, operative, costruttive. Sono questioni importanti, ma questo lessico va comunque ripulito, per riscoprirne gli elementi fondamentali, che rimandano alla capacità del docente di promuovere il buon apprendimento.

È piuttosto una scelta di senso: ogni disciplina presenta un campo semantico e sintattico, che offre qualcosa di diverso e significativo: conoscenze, abilità, strumenti per capire la realtà; per pensare, ragionare, confrontare, scegliere, ipotizzare, verificare... In questa prospettiva possiamo ancora essere 'bruneriani' ⁽⁴⁾, comprendere il valore antropologico dei saperi, come discipline dal volto umano, che acquistano senso at-

La promozione
delle competenze
di cittadinanza
si coniuga
con le dimensioni
curricolari
del fare scuola
e con il valore
formativo
delle discipline

3) Il documento, unitamente a numerosi commenti, è pubblicato in G. CERINI, S.

LOIERO, M. SPINOSI, *Le competenze chiave per la cittadinanza*, Tecnodid, Napoli, 2018.

4) G. FIORAVANTI, *Rileggendo Bruner. Saggi per la mano sinistra*, in "Rivista dell'istruzione", n. 5, settembre-ottobre 2018, Maggioli, Rimini.

Le competenze
non sono
abilità
esecutive,
ma una sicura
e consapevole
padronanza
degli strumenti
per pensare
e agire

traverso discorsi e narrazioni condivise tra grandi e piccoli.

Le competenze, non in superficie

Quello sulle competenze non può diventare un dibattito stucchevole, un lessico di superficie utile per scrivere documenti politicamente corretti (Ptof, PdM, ecc.). Il concetto di competenza è un costrutto che dà valore profondo al buon apprendimento, quello sicuro degli alfabeti di base (ivi compresi i ruvidi richiami di un linguista come F. Sabatini alla "sicura padronanza del gesto grafico della scrittura"), che vanno messi alla prova in situazioni significative, per non rimanere natura morta.

Le competenze non sono, dunque, una precoce anticipazione di capacità esecutive, funzionali al lavoro e all'occupabilità, ma riguardano il modo di pensare, le persone, i valori⁽⁵⁾. Anche la recente revisione delle competenze chiave europee (maggio 2018)⁽⁶⁾ può essere interpretata in questa chiave: non un algido e tecnocratico elenco di abilità, ma il sale della cittadinanza europea. Si perché c'è un'Europa della cultura, della società aperta, della coesione sociale, dei diritti, molto più affascinante di quella dei parametri e dei vincoli economici. Si diventa cittadini europei (e oggi planetari) se si condividono tali valori, anche attraverso l'istruzione, l'arte, i musei, le cattedrali, i viali, gli opifici della nostra 'cara e vecchia' Europa.

La saggezza professionale

C'è una condizione per inverare tutto ciò da parte dei docenti: vivere l'esperienza dell'insegnamento con curiosi-

tà, passione, professionalità, empatia, nella scoperta della relazione educativa 'maieutica' e dei modi più efficaci dell'insegnare ad apprendere.

La saggezza professionale è frutto di un lavoro collaborativo, di ricerca, di scambio, di autoformazione. Ma allora a cosa servono le riforme? Le novità legislative, come le Indicazioni per il primo ciclo (2012), le nuove modalità di certificazione (2015), i temi forti della cittadinanza, del digitale e della sostenibilità (2018), possono diventare uno stimolo per questo indispensabile lavoro nel 'cantiere aperto' della scuola. È l'obiettivo che si è dato il *Comitato scientifico nazionale per le indicazioni*, fin dalla sua costituzione nel 2013 e che si è via via arricchita di suggerimenti e orientamenti per le attività di ricerca delle scuole, la formazione in servizio, la documentazione delle buone esperienze, fino alla recente c.m. 16616 del 25 settembre 2018, che rilancia azioni sull'intero territorio nazionale, anche attraverso la strategia dei convegni nazionali. Non si tratta di eventi puramente celebrativi, ma di seminari ove mettere a confronto attraverso *workshop* e momenti di scambio le esperienze delle scuole e le riflessioni degli esperti, per costruire una cultura condivisa dell'innovazione⁽⁷⁾.

Come andrà a finire?

Il compito del Comitato scientifico nazionale (Csn), dopo un sessennio, si concluderà nell'estate del 2019. L'obiettivo che la norma gli attribuisce è quello (ambizioso) di contribuire al miglioramento della qualità dell'insegna-

5) Fondazione Agnelli, L. BENADUSI e S. MOLINA (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna, 2018.

6) F. MAROSTICA, *Le nuove competenze chiave europee*, in "Scuola7.it", n. 92, 4 giugno 2018, Tecnodid.

7) I seminari nazionali svolti tra il 2014 e il 2018 sono stati sei: Abano Terme, San Benedetto del Tronto, Bologna, Rovereto, Vibo Valentia, Firenze. Uno di questi (Bologna, 2015) è stato dedicato alla scuola dell'infanzia: Miur-Csn, *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curriculum e identità della scuola dell'infanzia*, Usr E-R Tecnodid, Napoli, 2017.

mento, attraverso azioni di ricerca, formazione, documentazione, anche nel rapporto con le associazioni professionali degli insegnanti. Al termine di questo percorso, il Csn potrebbe rilasciare un *memorandum* in cui inserire le questioni aperte, di evoluzione ed eventuale adattamento delle vigenti *Indicazioni* del 2012.

Quel testo appare del tutto attuale e in grado di essere generativo di una buona didattica, tuttavia lo scenario si sta rapidamente modificando e potrebbe essere utile puntualizzare nuove esigenze, nel dialogo aperto con il mondo della scuola. In fondo, l'arte della 'manutenzione' ⁽⁸⁾ è molto più convincente ed efficace dei cambiamenti di superficie.

Due sono le questioni che si stanno imponendo all'attenzione dell'opinione pubblica (e non solo degli operatori scolastici): il tema dell'educazione alla cittadinanza e la presenza pervasiva del digitale nell'esperienza delle giovani generazioni.

Per far fronte a queste emergenze, spesso si auspica l'inserimento di nuove discipline nel nostro ordinamento, con un pacchetto di ore assicurato, una specifica valutazione e, forse, una cattedra per un docente 'specializzato' nel settore. Una prospettiva assai impervia, visto il carattere già bulimico dei nostri curricula scolastici. È pur vero che proposte in tal senso sono state depositate in Parlamento (con riferimento all'educazione civica e alla cittadinanza) e una (Anci) è alla ricerca di firme 'popolari' per il suo inoltro alle Camere.

Due discipline particolari

Sulla cittadinanza e sul digitale, due dovrebbero essere i rischi da evitare: sia quello di trasformare i due insegnamenti in due materie, alla stregua di tutte le altre, con il rischio di vanificarne

l'impatto formativo; sia quello di rifugiarsi in un evanescente approccio trasversale (un po' di cittadinanza e di digitale in tutte le discipline) con il rischio della marginalità e dell'occasionalità.

I due saperi dovrebbero essere ben evidenziati e strutturati, anche con un loro statuto epistemologico, in un quadro cogente di obiettivi formativi, di indicazioni metodologiche, di possibili contenuti da esplorare, in una ottica di curricolo verticale ⁽⁹⁾. Il loro concreto insegnamento dovrebbe essere affidato ai team docenti delle diverse classi, attraverso una precisa assunzione di responsabilità che individui – anno scolastico per anno scolastico – i temi da approfondire, il tempo destinato a essi, l'assegnazione a uno o, meglio, più docenti (con competenze e motivazioni appropriate) la gestione delle attività didattiche relative e le modalità di valutazione. Si tratterebbe di una scelta fortemente innovativa.

In questa prospettiva si potrebbe così tener fermo il principio che la vera cittadinanza è l'attitudine all'apprendimento permanente e quindi la padronanza delle competenze chiave; ma anche che c'è bisogno di affrontare contenuti specifici (ad esempio, la conoscenza 'viva' della nostra Costituzione) che fanno parte della nostra storia e della nostra identità civile e sociale.

9) Ci riferiamo alla proposta elaborata per le scuole della Repubblica di San Marino (2018), nel cui quadro curricolare rinnovato appaiono le aree della competenza di cittadinanza e della competenza digitale. Segreteria di Stato Istruzione e Cultura, *Una scuola per le ragazze e i ragazzi che avranno 20 anni nel 2030. Linee Guida per i nuovi curricula*, Repubblica di San Marino, 2017. I curricula sono poi stati resi definitivi nel corso del 2018.

8) G. CERINI, *Una manutenzione straordinaria per le Indicazioni*, in "Scuola7.it", n. 79, 26 febbraio 2018, Tecnodid.

Giancarlo Cerini
Direttore di "Rivista dell'istruzione"
ispettorecerini@gmail.com

*Educazione
alla cittadinanza
ed educazione
al digitale
dovrebbero
disporre
di un proprio assetto
curricolare
specifico
ma essere
affidati
a una progettualità
collegiale*

L'arte tra l'eterno e il tempo

Un progetto espositivo del Liceo Artistico e Musicale di Forlì

di **Alessandra Righini**

Un progetto complesso può mettere in movimento insegnanti, allievi e saperi intorno a un filo conduttore motivante

Estetica è bellezza

Quando si parla di estetica, generalmente si fa riferimento a un concetto connesso all'esteriorità, e non si pensa, invece, alla sua dimensione filosofica; tuttavia attraverso la Bellezza è possibile costruire nuovi orizzonti di senso e istituire delle relazioni profonde e complesse con la realtà, con la storia e, in generale, con le radici profonde dell'umanesimo.

Il Liceo Artistico e Musicale di Forlì da anni si impegna in progetti che cercano di evidenziare i nessi significativi che l'arte sa istituire con le diverse realtà; esempio di questa ricerca è un'esposizione di opere di oreficeria, realizzata nella primavera 2018 a Palazzo Romagnoli, in collaborazione col Comune di Forlì e finanziata con un bando della Fondazione Cassa dei Risparmi di Forlì dedicato a eventi collaterali alla mostra "L'Eterno e il Tempo tra Michelangelo e Caravaggio", visitabile presso i Musei "San Domenico" fino al giugno dello stesso anno.

Un progetto interdisciplinare

La sfida alla quale abbiamo sottoposto i nostri alunni era impegnativa: da una parte dimostrare come arte, storia e religione potessero coniugarsi creativamente in un gioiello ispirato da un tema impegnativo come quello della contrapposizione cinquecentesca fra l'Eterno e il Tempo, fra il cielo e la terra; dall'altro creare una mostra che fosse all'altezza della sede prestigiosa di Palazzo Romagnoli, con un percorso

espositivo sviluppato all'interno dell'importante collezione Verzocchi dedicata al tema del lavoro.

I diversi indirizzi presenti nel nostro Liceo hanno collaborato attivamente per la realizzazione del progetto: il gruppo di *Architettura e ambiente* ha prefigurato il percorso della mostra, quello di *Design industriale* ha progettato i pannelli espositivi, quello di *Scenografia* si è interessato allo studio delle luci, quello di *Design orafa* ha realizzato una serie di gioielli, mentre alcuni alunni di *Arti figurative* hanno dipinto delle tele sul tema.

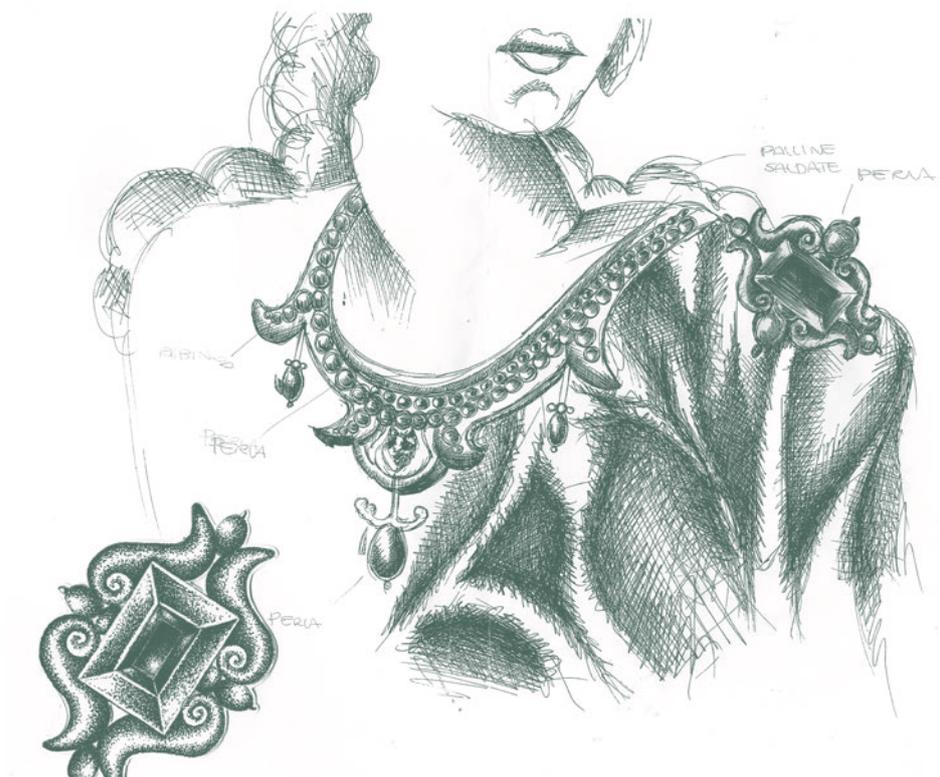
'Dietro' l'opera d'arte

A monte di tutto questo lavoro è stata predisposta dagli insegnanti di Storia dell'arte una visita alla mostra in corso ai Musei San Domenico e si sono poi stimolati gli alunni a una riflessione sulla contrapposizione fra Eterno e Tempo espressa dalle opere esposte, a partire da Michelangelo e dalla crisi delle certezze rinascimentali provocata dalla Riforma protestante e conseguente Controriforma.

Un gruppo di studenti si è concentrato sui gioielli dipinti in alcuni quadri che rappresentano lo slancio verso ciò che è eterno e spirituale, come nell'opera del Pomarancio con la Santa Cecilia, il cui abito è impreziosito da alcune spille: da uno studio, per nulla scontato, sulle proporzioni, sugli spessori e sulle tecniche sono stati prodotti due gioielli che hanno saputo tradurre l'invenzione in realtà, la pittura in un meraviglioso e prezioso oggetto tangibile.



Un'opera
d'arte
esprime
sempre
una visione
filosofica
del mondo



Arte, storia, filosofia

Altre volte il nesso trovato dagli alunni è stato più concettuale, come nel caso del quadro di Federico Zuccari, *Visione di Santa Caterina de' Vigri*, ove è rappresentato il Cristo assiso in trono e circondato di luce eterna e spiritua-

le; la forma a semicerchio dello schienale ha condotto all'elaborazione di un fermacapelli d'argento nel quale un arco a tutto sesto e due perle, ispirati dal quadro, sono stati riprodotti al contrario, ruotati verso l'alto, per ricordare un'epoca, quella del Rinascimento, in cui artisti come Pier della Francesca

L'arte è il luogo
in cui
concetti
apparentemente
lontani,
come il tempo
e l'eterno,
possono
comporsi
in una costellazione
di senso

esprimevano attraverso la luce la loro tensione neoplatonica verso un mondo di perfezione, quello delle idee sito nell'Iperuranio, un mondo e una visione filosofica sovvertiti dal Cinquecento controriformato.

Il Concilio di Trento rappresenta, infatti, una decisiva cesura fra un umanesimo imbevuto di classicità e un'epoca di rigore religioso accentuato dalla lotta contro l'eresia e contro la diffusione della Riforma protestante. Nonostante l'istituzione del tribunale dell'Inquisizione e dell'Indice dei libri proibiti, nonostante le tristi vicende di Giordano Bruno e di Galileo, la scienza continuò il suo cammino di ricerca e la mostra, nel suo percorso fra Michelangelo e Caravaggio, prevedeva anche una riflessione sullo studio della natura nella cultura dei decenni prossimi al Seicento; per questo motivo nel percorso espositivo del Liceo Artistico sono stati inseriti alcuni fermacapi realizzati in argento, oltre che un collier smaltato, a motivi floreali.

Arte e mondo digitale

Rimanendo nel campo della scienza e del progresso, la mostra di oreficeria di Palazzo Romagnoli ha dedicato un pannello anche all'illustrazione delle nuove tecniche utilizzate oggi per realizzare un gioiello: dalla progettazione al computer di un anello di fattezze antiche è stato realizzato un prototipo attraverso una stampante in 3D, e successivamente, con la tecnica della fusione a cera persa, è stato prodotto l'oggetto in argento, accorciando notevolmente i tempi intercorsi dalla creazione alla realizzazione.

Il tempo e l'eterno

Concludiamo con una riflessione proposta attraverso un bellissimo orologio smaltato esposto in mostra: la sua funzione è evidentemente quella di misurare Kronos, il lento, inesorabile e regolare scorrere del tempo; intorno al quadrante sono state dipinte a smalto im-



La spilla dipinta dal Pomarancio sulla spalla della Santa Cecilia è stata studiata e trasformata in un gioiello reale. Realizzata in argento sbalzato e dorato con pietra centrale verde e perle.

Cristoforo Roncalli
dipinto il Pomarancio
(Pomarancio, 1552 - Roma, 1626)
Santa Cecilia

Dettaglio spilla

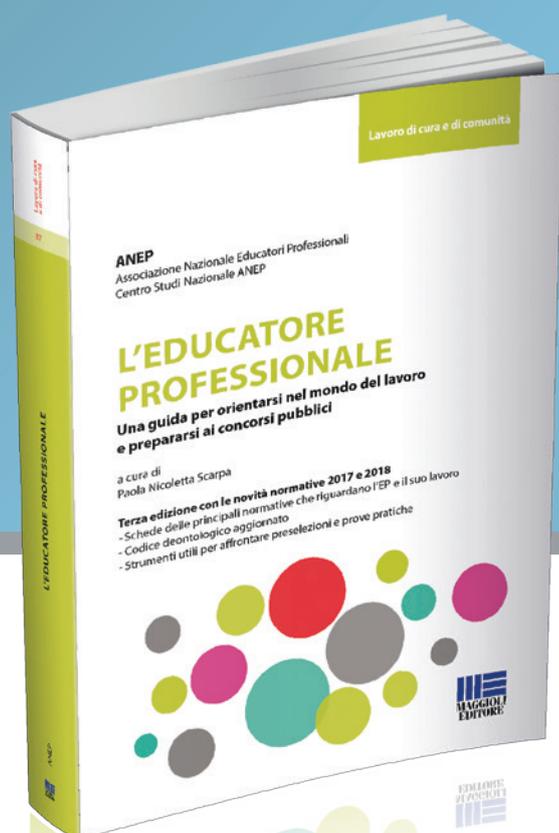
magini di angeli musicanti, espressione di una musica celeste e di una dimensione dell'Eterno; più in basso un cavaliere, mito dell'eroe che combatte per il bene anche a costo della vita. Un oggetto prezioso, sfavillante di colori che ci aiuta a riflettere su quello che agli uomini spesso si presenta impossibile: su come nell'arte ciò che appare contrapposto e inconciliabile, cielo e terra, il Tempo e l'Eterno, possa armonicamente e meravigliosamente comporsi in quella che il filosofo Walter Benjamin avrebbe definito "una costellazione di senso".

Alessandra Righini

Docente di Storia dell'arte presso il Liceo Artistico e Musicale di Forlì
alessrig@gmail.com

L'EDUCATORE PROFESSIONALE

Una guida per orientarsi nel mondo del lavoro
e prepararsi ai concorsi pubblici



- › Schede delle principali normative che riguardano l'EP e il suo lavoro
- › Codice deontologico aggiornato
- › Strumenti utili per affrontare preselezioni e prove pratiche

Ottobre 2018 - Codice 88.916.3030.8 - F.to 17x24 cm. - Pag. 253 - € 25,00

Terza edizione con le novità normative 2017 e 2018

Gli educatori professionali (EP) lavorano con persone di tutte le età, in ambiti diversi, con problemi socio-sanitari della popolazione differenti e importanti: dalle dipendenze al sostegno alla genitorialità, dalla disabilità alla grande marginalità, dai problemi collegati all'immigrazione ai quartieri degradati dove la convivenza è difficile, dalle case di riposo per anziani al bullismo.

Questo libro è una "guida" per conoscere l'EP, come e dove si forma, quello che fa, come lo fa e con chi lo fa, anche alla luce delle nuove e importanti normative.

Offre inoltre gli strumenti operativi per orientarsi nel mercato del lavoro pubblico e privato e per affrontare un concorso pubblico: quali sono le cose importanti da studiare e dove le si va a cercare, come ci si presenta a un colloquio di lavoro nel privato sociale, come si compila un curriculum...

Il libro è stato promosso e sostenuto dall'ANEP (Associazione Nazionale Educatori Professionali), che ha promosso e coordinato il lavoro di raccolta e sistemazione dei vari capitoli e paragrafi.

Alla sua ideazione e stesura hanno collaborato per tutte e tre le edizioni numerosi soci ANEP, tutti educatori professionali, di diverse regioni italiane, che lavorano in settori e servizi diversi.

