

L'educazione alle competenze sociali nei sistemi di istruzione e di istruzione e formazione professionale

ROBERTO FRANCHINI¹

L'anno 2009 si caratterizza per la terza indagine internazionale sull'educazione civica e per la cittadinanza ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) promossa dalla IEA. Il progetto ICCS 2009 si pone l'obiettivo di identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa, i modi in cui i giovani vengono preparati a svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche. In Italia, che pure ha aderito all'indagine, l'educazione alle competenze sociali ed emotive rappresenta il "pezzo mancante" dei curricula scolastici e della formazione degli insegnanti. In realtà, è largamente dimostrato che studenti in grado di regolare le proprie emozioni e comportamenti e di interpretare ruoli sociali hanno una maggiore probabilità di raggiungere il successo formativo prima e la realizzazione personale poi. La scuola deve dunque riformarsi, configurando se stessa come una vera e propria "comunità che apprende", nella convinzione che la qualità delle relazioni determina anche la qualità della scuola in generale.

Premessa

L'anno 2009, oltre che per la quarta edizione della celeberrima indagine internazionale PISA (Programme for International Student Assessment)², si caratterizza per la terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) promossa dalla IEA³ (International Association for the Evaluation of Educa-

¹ Università Cattolica di Brescia.

² L'indagine, condotta dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), ha come scopo la misura comparata delle competenze apprese dagli studenti quindicenni nelle principali aree curriculari (lettura, matematica e scienze). Essa ha cadenza triennale, privilegiando di fase in fase l'uno o l'altro dominio di *literacy*.

³ La IEA è un'associazione indipendente, senza scopo di lucro, di centri di ricerca nel campo delle Scienze dell'educazione (circa 53 paesi), fondata nel 1958, con sede ad Am-

tional Achievement). Le precedenti indagini di questo tipo risalgono addirittura al 1971 (prima survey, dal titolo *The study of Civic Education*) e al 1999 (CIVED - *Civic Education Study*).

Il progetto ICCS 2009 si pone l'obiettivo di identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa i modi in cui i giovani vengono preparati per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche⁴. L'indagine si svolge contemporaneamente in 40 Paesi in tutto il mondo, mettendo in evidenza una partecipazione crescente, che probabilmente deriva dall'importanza crescente che i sistemi educativi internazionali attribuiscono al compito di formazione alla cittadinanza in società che presentano continue e rapidissime trasformazioni nel loro tessuto culturale, economico, politico, sociale.

Naturalmente anche l'Italia ha aderito a questa indagine, dimostrando un certo interesse per questa dimensione dell'educazione scolastica, come per altro dichiarato nella più recente decretazione del Ministero della Pubblica Istruzione⁵. In realtà, particolarmente in Italia l'educazione alle competenze sociali ed emotive rappresenta il "pezzo mancante"⁶ dei curricula scolastici e della formazione degli insegnanti.

Prima di procedere ad approfondire le ragioni di questa evidente disattenzione (se non di principio almeno di fatto), anche attraverso il confronto con altri sistemi di educazione, e prima ancora di formulare alcune possibili prospettive di sviluppo, è bene mettere in luce le principali definizioni che i sistemi nazionali ed internazionali offrono per questa tipologia di educazione.

1. Le competenze sociali: definizioni a confronto

Il già citato decreto Gelmini riconduce l'educazione sociale della persona agli insegnamenti curricolari dell'area storico-geografica, ponendo un nesso tra la conoscenza della Costituzione Italiana e le competenze di citta-

sterdam, il cui scopo è quello di condurre ricerche comparative internazionali nel campo della valutazione.

⁴ Cfr. l'home page del sito dedicato al Progetto (<http://www.ica.nl/icces.html>): "The purpose of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) is to investigate the ways in which young people are prepared to undertake their roles as citizens in a range of countries".

⁵ Cfr. l'art. 1 del Decreto Legge 137 del 1 settembre 2008, riguardante "azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione".

⁶ L'espressione è di Maurice J. Elias, in M.J. ELIAS, *Academic and socialemotional learning*, International Practices Series, 11/2003, p. 7: "Social-emotional learning is sometimes called 'the missing piece', because it represents a part of education that links academic knowledge with a specific set of skills important to success in schools, families, communities, workplaces and life in general. As recent world events have taught, there is a danger to each of us – locally and globally – when children grow up with knowledge but without social-emotional skills and a strong moral compass. Hence, a combination of academic and socialemotional learning is the true standard for effective education in the world today and for the foreseeable future".

dinanza. Anche la Comunità Europea inquadra la questione delle competenze sociali nella cornice del concetto di cittadinanza, richiamando l'attenzione degli Stati membri sull'importanza dell'Educazione per la cittadinanza democratica nella scuola (EDC, Education for Democratic Citizenship)⁷. In realtà, come precisa il Consiglio d'Europa⁸, la dizione EDC è stata adottata per sintetizzare una molteplicità di denominazioni, rintracciate attraverso un'ampia ricognizione nei sistemi educativi europei: educazione politica in Germania, educazione civica in Francia, educazione alla cittadinanza in Inghilterra, educazione sociale in Estonia, sviluppo personale e sociale in Portogallo, scienza sociale in Danimarca, etc.

La Commissione Europea, attraverso l'agenzia Eurydice, nel 2005 (Anno Europeo della Cittadinanza) ha definito l'educazione alla cittadinanza come "l'educazione scolastica per i giovani, cercando così di garantire che essi divengano cittadini responsabili e attivi, capaci di contribuire allo sviluppo e al benessere della società nella quale vivono"⁹. L'educazione alla cittadinanza, sempre secondo Eurydice, si articola intorno a tre dimensioni:

- La *literacy* politica
- Il pensiero critico e lo sviluppo di attitudini e valori
- La partecipazione attiva.

In realtà, la Comunità Europea in una specifica Raccomandazione¹⁰ ha in seguito definito le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, inserendo il costrutto di cittadinanza al fianco di aspetti più globali e complessi. Infatti, le competenze chiave sono "necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza". Nel documento, al fianco delle competenze per così dire accademiche (linguaggi, matematica, TIC) viene indicata la competenza sociale e civica.

Tuttavia, nell'indagine internazionale ICCS le competenze sociali sono nuovamente ancorate al concetto di "cittadinanza", intesa come capacità della persona di svolgere un ruolo attivo all'interno della società democratica. Il costrutto di cittadinanza viene articolato attraverso la predisposizione di un *Framework*¹¹ costituito da tre dimensioni, a loro volta suddivise in domini¹²:

⁷ Cfr. La Raccomandazione (2002)12: "EDC is a factor for innovation in terms of organizing and managing overall education systems, as well as curricula and teaching methods".

⁸ Cfr. C. BİRZÉA, D. KERR, R. MIKKELSEN, I. FROUMIN, B. LOSITO, M. POL, M. SARDOC, *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Consiglio d'Europa, 2004.

⁹ Cfr. EURYDICE, *Citizenship Education at School in Europe*, 2005

¹⁰ Cfr. Raccomandazione 2006/962/CE del 18 dicembre 2006

¹¹ Cfr. W. SCHULZ, J. FRAILLON, J. AINLEY, B. LOSITO, D. KERR, *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*, IEA, Amsterdam 2008

¹² Ogni dominio è reso operativo attraverso l'individuazione di specifici *items* all'interno degli strumenti di rilevazione.

- A. *Dimensione dei contenuti*
 - 1. società e sistemi civici;
 - 2. principi civici;
 - 3. partecipazione civica;
 - 4. identità civiche.
- B. *Dimensione emotivo-comportamentale*
 - 1. convinzioni valoriali;
 - 2. atteggiamenti;
 - 3. intenzioni di comportamento;
 - 4. comportamenti.
- C. *Dimensione cognitiva*
 - 1. conoscenza;
 - 2. analisi e ragionamento

La dimensione dei contenuti fa riferimento alle conoscenze richieste al cittadino per poter essere competente; la dimensione emotivo-comportamentale intende valutare gli atteggiamenti e le disposizioni soggettive ritenuti rilevanti nel contesto della vita civile; la dimensione cognitiva, infine, individua i processi di pensiero coinvolti nel ragionamento sociale. Insomma, la competenza civica e di cittadinanza è intesa come la risultante di una serie di pre-requisiti che possono trovare spazio all'interno di un curriculum tradizionale, fatto di insegnamento disciplinare, attenzione ai processi cognitivi e predisposizione di regole. Infatti, nel *framework* di ICCS non c'è una chiara definizione di competenza sociale, centrata sulle azioni della persona, e concepita come traguardo da raggiungere nei processi educativi, quanto invece una serie di indicatori, in termini di conoscenze, abilità e disposizioni soggettive, che non trovano esito in un costrutto globale e comprensivo.

Esistono in realtà definizioni di competenza sociale maggiormente attente ad una concezione costruttivista e centrata sulla persona. È il caso, ad esempio, di CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), associazione fondata da Daniel Goleman, autore universalmente noto per aver divulgato il costrutto di *intelligenza emotiva*. Innanzitutto la scelta dei termini risulta significativamente diversa: non si parla di competenza civica, ma di apprendimento sociale ed emozionale, orientando il raggio dell'educazione non sul ruolo del cittadino, ma sulla persona e sul suo sviluppo in un contesto di relazioni. Infatti, le competenze obiettivo non sono in primo luogo funzionali all'esercizio della cittadinanza, ma "a calmarsi quando si è arrabbiati, iniziare amicizie e risolvere conflitti in modo rispettoso, fare scelte etiche e sicure, e contribuire costruttivamente alla comunità"¹³. È probabilmente la centratura sulla persona in relazione che allontana dalla definizione

¹³ Cfr. J. PAYTON, R. P. WEISSBERG, J. A. DURLAK, A.B. DYMNIKI, R.D. TAYLOR, K.B. SCHELLINGER, M. PACHAN, *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report*, CASEL 2008, p. 6: "These critical social-emotional competencies involve skills that enable children to calm themselves when angry, initiate friendships and resolve conflicts respectfully, make ethical and safe choices, and contribute constructively to their community".

“curricolare” degli esiti per avvicinarsi ad una definizione centrata sulle azioni sociali e sui loro risultati.

CASEL individua cinque competenze chiave dell'apprendimento socio-emozionale (SEL, Social Emotional Learning):

- **Consapevolezza di sé:** valutare accuratamente i propri sentimenti, interessi, valori e punti di forza; mantenere un fondato senso di autoefficacia;
- **Autocontrollo:** regolare le proprie emozioni per tenere a bada lo stress, controllare gli impulsi e perseverare nelle scelte; esprimere appropriatamente le emozioni; fissare e verificare i progressi verso obiettivi personali e scolastici;
- **Consapevolezza sociale:** essere in grado di assumere la prospettiva degli altri e stare in empatia; riconoscere ed apprezzare le differenze individuali e di gruppo; riconoscere e fare il miglior uso delle risorse familiari, scolastiche e comunitarie;
- **Competenze relazionali:** stabilire e mantenere relazioni salutari e costruttive basate sulla cooperazione; resistere a pressioni sociali inadeguate; prevenire, gestire e risolvere conflitti interpersonali; cercare aiuto in caso di bisogno;
- **Assumere decisioni responsabili:** prendere decisioni basate su standards etici, criteri di sicurezza, norme sociali appropriate, rispetto degli altri e attenzione alle probabili conseguenze; applicare abilità di *decision-making* a situazioni sociali e scolastiche; contribuire al benessere della propria scuola e comunità.

La tesi di CASEL è che studenti in grado di valutare realisticamente se stessi e le proprie abilità, regolare le proprie emozioni e comportamenti, interpretare ruoli sociali, risolvere conflitti interpersonali e prendere buone decisioni circa le sfide quotidiane hanno una maggiore probabilità di raggiungere il successo formativo prima e la realizzazione personale poi. Le tre ricerche contenute nel citato volume (Universal Review, concernente classi scolastiche in cui si praticano progetti di SEL, Indicated Review, riguardante programmi di SEL rivolti ad allievi con Bisogni Educativi Speciali e After School Review, relativa a studenti coinvolti in percorsi di SEL al di fuori del contesto scolastico) confermano pienamente la tesi, dimostrando che l'educazione socio-emotiva ha un'alta correlazione con il successo scolastico.

Per quanto riguarda gli organismi sovranazionali, l'OCSE, nel suo documento *Definition and Selection of Key Competences*¹⁴, individua tre categorie di competenza definite essenziali, in grado di abilitare la persona in grado a fronteggiare con successo le sfide della modernità:

- Usare strumenti in modo interattivo (linguaggi, tecnologie, etc.);
- Interagire in gruppi eterogenei;
- Agire autonomamente.

¹⁴ Cfr. OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, rintracciabile al sito internet <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

A ciascuna categoria corrispondono alcune competenze specifiche; a titolo di esempio, nella categoria “interagire in gruppi eterogenei” figurano le seguenti competenze:

- Relazionarsi adeguatamente con gli altri;
- cooperare, lavorare in team;
- gestire e risolvere conflitti.

Il documento precisa che tali competenze devono costituire un riferimento sia per i sistemi educativi che per l'apprendimento permanente in generale.

L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), rivedendo il proprio concetto di *prevenzione* in senso formativo, piuttosto che igienico-sanitario, ha optato per il termine *Skills for Life*¹⁵, emanando un documento programmatico intenzionalmente rivolto ai sistemi educativi formali, all'interno del quale si sottolinea il ruolo della scuola nel fornire le competenze utili per “mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana”. Ancora, l'OMS dichiara la correlazione tra il *gap* di queste competenze ed i rischi sanitari specifici: “La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta allo stress: tentativi di suicidio, tossicodipendenza, fumo, alcolismo, ecc.”.

Il quadro concettuale *Skills for Life* secondo OMS è articolato in dieci competenze:

- Decision Making: prendere decisioni in modo consapevole;
- Problem Solving: affrontare e risolvere i problemi in modo costruttivo;
- Creatività: trovare soluzioni e idee originali;
- Senso critico: analizzare e valutare le situazioni;
- Comunicazione efficace: esprimersi in modo efficace sia a livello verbale che non verbale;
- Skills per le relazioni interpersonali: mettersi in relazione in modo positivo con gli altri;
- Autocoscienza: conoscere se stessi;
- Empatia: comprendere e ascoltare l'altro;
- Gestione delle emozioni: riconoscere e regolare le proprie emozioni;
- Gestione dello stress: conoscere e controllare le proprie fonti di tensione.

L'Unesco, se in un primo tempo ha preferito utilizzare la dizione “Life Skills”¹⁶, del resto ampiamente utilizzata in alcuni paesi europei, tra cui l'In-

¹⁵ Cfr. OMS, Bollettino Skills for Life, 1/1992, cit. in P. MARMOCCHI, C. DALL'AGLIO, M. ZANNINI, *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2004.

¹⁶ Cfr. L'obiettivo numero sei del Dakar Framework on Education For All (EFA): “improving every aspect of the quality of education, and ensuring their excellence so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills”.

ghilterra¹⁷, ha in seguito ritenuto di aderire alla proposta di CASEL, al punto da pubblicare, attraverso il proprio International Bureau of Education (Unesco-IBE), un contributo di Elias, membro autorevole di CASEL, dedicato all'educazione socio-emotiva¹⁸. Nel volume, lo psicologo americano, dopo aver definito SEL come il "pezzo mancante" nei curricula scolastici, mette in rapporto l'istruzione accademica con SEL, nel tentativo di delineare una educazione "per il bambino intero". Il progetto educativo di Elias fa riferimento a dieci direttive d'azione per gli insegnanti e il personale scolastico in genere:

- Prendersi cura degli allievi;
- Insegnare quotidianamente le competenze per la vita;
- Collegare SEL ad altri servizi scolastici;
- Stabilire degli obiettivi su cui concentrare l'educazione;
- Utilizzare metodologie differenziate;
- Promuovere servizi della comunità che producano empatia;
- Coinvolgere i genitori;
- Costruire SEL gradualmente ma sistematicamente;
- Preparare e sostenere il personale;
- Valutare ciò che si fa.

2. Educare le competenze sociali: gli approcci curricolari

Alla luce degli orizzonti europei ed internazionali, è ora possibile rileggere il dettato del Decreto Gelmini. Nel controverso rapporto tra conoscenze e competenze, l'impressione è che, nelle intenzioni del legislatore, la conoscenza del dettato costituzionale sia di per sé motore di un'efficace educazione alle competenze civiche. In questa tesi, almeno presunta, si avverte ancora una volta la centralità delle conoscenze nei curricula italiani, re-taglio che stenta ad essere superato nella formulazione dei traguardi formativi della scuola italiana.

Il nodo della questione è forse riconducibile ad un mancato spostamento da un'impostazione centrata sugli *input* (programmi, obiettivi specifici di apprendimento in termini di conoscenze e di abilità) ad un'impostazione centrata sugli *outcomes* (competenze essenziali), largamente raccomandata dagli organismi sovranazionali¹⁹. Si ha l'impressione che il legisla-

¹⁷ Nell'offerta di qualifiche inglese sono disponibili anche le cosiddette *Key Skills*, qualifiche che possono essere conseguite dopo i 16 anni, e che attestano il possesso di competenze trasversali, e specificamente Comunicazione, Applicazione dei numeri, ICT, Lavorare con gli altri, Risoluzione dei problemi

¹⁸ Cfr. N.J. ELIAS, cit.

¹⁹ Cfr. CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*, Cedefop Reference series, 72, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009: "Many studies demonstrate that learning based on curricula expressed with input will not respond adequately to future challenges for individuals, society or the economy. The

tore sia più preoccupato di che cosa gli insegnanti devono insegnare piuttosto che di che cosa gli allievi devono essere in grado di apprendere: in questa cornice, le indicazioni ministeriali finiscono per smarrirsi nel labirintico elenco di conoscenze, suddivise per discipline, senza riuscire ad individuare gli obiettivi centrali dell'educazione scolastica. In questo modo, anche il Decreto sull'Obbligo di Istruzione²⁰, emanato dall'ex-ministro Fioroni, pur avendo come scopo quello di consolidare un *core curriculum* per il primo biennio, in nome dell'equivalenza formativa dei percorsi, ha finito per consistere nel solito elenco di apprendimenti disciplinari, seppur divisi in assi piuttosto che in singole materie. Lo stesso documento, in realtà, riporta in allegato le competenze chiave definite dalla Comunità Europea, ma di fatto la sua concezione è in palese contrasto con il dettato della Raccomandazione.

Ora, forse in nessun campo come nell'educazione delle competenze sociali l'insegnamento centrato sulle conoscenze si mostra di per sé di scarsa efficacia: se l'immagazzinamento di conoscenze, ad esempio nell'ambito storico, può produrre nel tempo un'attitudine alla ricerca storiografica, e dunque alla competenza, è dubbio che la memorizzazione di informazioni riguardanti la Costituzione Italiana o i principali *standards* etici contenuti nelle Dichiarazioni Universali conduca l'allievo ad essere competente nelle relazioni, nella cooperazione come nella gestione dei conflitti. Ciò che manca nella didattica delle conoscenze è l'approccio alla centralità dei problemi e delle sfide che costituiscono la trama delle competenze sociali. Come già affermato in un precedente saggio, "non tutte le esperienze sono di per sé idonee a predisporre e facilitare l'apprendimento: perché l'esperienza generi, almeno potenzialmente, competenza ci deve essere sfida²¹ ovvero scarto²², una situazione cioè in cui la persona sia indotta ad arricchire le proprie risorse ovvero modificare i propri schemi di azione in funzione di un compito nuovo e complesso"²³.

Pertanto, l'apprendimento delle competenze sociali a scuola può avvenire in modo efficace attraverso pratiche didattiche di natura esperienziale, almeno simili a quelle raccomandate nella già citata ricerca di Unesco-IBE²⁴, tesa a descrivere le azioni educative atte a costruire l'intelligenza sociale ed emotiva. L'approccio all'educazione delle competenze per la vita non può passare attraverso i saperi, in una via per così dire indiretta, ma

trend is to rely, increasingly, on the identification of learning outcomes. Learning outcomes can best be defined as statements of what a learner knows, understands and is able to do after completion of learning".

²⁰ Cfr. Decreto Ministeriale 308 del 31 agosto 2007.

²¹ L'espressione è di Michele Pellerrey, cfr. M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.

²² L'espressione è di Nouroudine, cfr. A. NOUROUDINE, *L'expérience: creuset de rencontres et de transformations*, in *L'analyse des pratiques*, Éducation permanente, 160/2004, France.

²³ Cfr. R. FRANCHINI, *La validazione delle competenze non formali e informali. Criticità e prospettive*, in *Rassegna CNOS/FAP*, Roma, 1/2009, pp. 93-105.

²⁴ Cfr. M.J. ELIAS, cit.

deve possedere obiettivi suoi propri, insieme ad una linea di azione specifica, intenzionale, quotidiana, progressiva e sistematica.

Probabilmente uno dei fattori che in Italia (come anche, a dire il vero, in altre nazioni d'Europa) ostacola lo sviluppo di un'autentica educazione alle competenze sociali è il cosiddetto approccio trans-disciplinare che il Ministero ha scelto di applicare alla questione dell'educazione alla cittadinanza. La già citata ricerca di Eurydice afferma che nei sistemi di educazione esistono tre tipi di approccio a questo particolare ambito dei curricula:

- *Approccio separato, o curricolare*, nel quale l'educazione alla cittadinanza rappresenta una "disciplina" a se stante, obbligatoria o facoltativa;
- *Approccio integrato*, nel quale l'EDC è prevista all'interno di una determinata disciplina, come ad esempio la storia o la geografia;
- *Approccio cross-curricolare o trans-disciplinare*, nel quale l'EDC deve essere presente in tutte le discipline oggetto di studio²⁵.

In realtà, nell'analisi dei *curricula* dei paesi oggetto di studio i tre approcci non sono per lo più rintracciati allo stato puro, ma risultano non mutuamente esclusivi, potendosi prevedere l'EDC nell'ambito di una singola disciplina, ma anche come principio informatore di altri ambiti, e così via.

Per quanto riguarda l'Italia, l'indagine indica la presenza di un approccio cross-curricolare per quanto riguarda la scuola primaria e la scuola secondaria del primo ciclo (con riferimento alle famigerate "Educazioni" presenti nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo della cosiddetta Riforma Moratti²⁶. In esse, infatti, erano presenti specifiche indicazioni curriculari legate all'EDC, in termini di obiettivi specifici (conoscenze e abilità), anche se nei quadri orari non era prevista alcuna ora dedicata, coerentemente con l'approccio cross-curricolare. In realtà, le Educazioni sono poi scomparse, se non nelle dichiarazioni di principio, nelle Indicazioni emanate qualche anno più tardi dal Ministro Fioroni, e tuttora vigenti²⁷, potendosi in questo senso dichiarare che anche l'approccio cross-curricolare non è allo stato attuale utilizzato nell'ambito del primo ciclo di istruzione.

Per quanto riguarda il secondo ciclo l'indagine Eurydice afferma l'esistenza di un approccio separato, o curricolare, all'EDC. In realtà, non si comprende bene su quale testo questa affermazione si fondi. A ben guardare, si fa cenno all'esistenza di una bozza di decreto sulla riforma del secondo ciclo²⁸:

²⁵ Cfr. EURYDICE, cit., p. 17: "From the curricular standpoint, citizenship education may be organised in different ways, depending on the level of education and organisation of the curriculum in the country concerned. It may either be offered as a separate stand-alone compulsory or optional subject, or integrated into one or more other subjects, such as history or geography. A further possibility is to offer it as a crosscurricular educational theme, so that the principles of citizenship education might be present in all subjects of the curriculum. These different approaches are not mutually exclusive".

²⁶ Cfr. Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59.

²⁷ Cfr. *Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, cfr. DM 31.7.2007.

²⁸ Cfr. EURYDICE, p. 24.

insomma, il riferimento è probabilmente il testo del Decreto 226/2005²⁹, emanato successivamente alla pubblicazione del rapporto. In esso, in effetti, nel Profilo Educativo Culturale e Professionale (PECUP) è presente un elenco di competenze riconducibile all'area della "Convivenza Civile", così come nelle Indicazioni Nazionali per i licei si richiama l'esistenza di una tabella di obiettivi specifici in questo ambito, tabella per altro mai pubblicata.

Se da una parte questo accenno non è sufficiente per affermare l'esistenza di un approccio curricolare all'EDC nel sistema di istruzione e formazione professionale, dall'altra i recenti "Schemi di Decreto" divulgati dal Ministro Gelmini, e non ancora approvati, fanno loro un approccio integrato, ricomprendendo gli insegnamenti di "Costituzione e Cittadinanza" nell'ambito disciplinare storico o giuridico³⁰. La disciplina così costituita (generalmente con due ore settimanali nel primo biennio) è denominata "Storia, Cittadinanza e Costituzione". In mancanza delle relative indicazioni sugli obiettivi di questo insegnamento, non è ad oggi possibile comprendere quanto davvero l'EDC rientri in questo tipo di insegnamento, anche se è logico pensare che l'apprendimento della Storia finirà per essere per lo meno "privilegiato" all'interno delle ore dedicate, anche in ragione del tipo di formazione che gli insegnanti d'ambito hanno ricevuto per l'accesso all'esercizio della professione.

In effetti, per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, aspetto che può essere ritenuto un indicatore della reale intenzione del legislatore, al di là delle dichiarazioni di principio sull'importanza delle competenze sociali, l'EDC in Italia è praticamente assente. L'indagine Eurydice, a questo proposito, afferma l'esistenza di tre possibili approcci:

- L'EDC è inclusa nella formazione iniziale del docente
- L'EDC è inclusa nella formazione dei docenti dedicati a questo insegnamento
- L'EDC è presente soltanto nei progetti occasionali di aggiornamento in servizio³¹.

²⁹ Cfr. Decreto legislativo 227 del 17 ottobre 2005. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53.

³⁰ Cfr. art. 10 comma 7 dello Schema di Decreto del 1 gennaio 2009, riguardante la "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133": "Le attività e gli insegnamenti relativi a 'Cittadinanza e Costituzione', di cui all'art. 1 del decreto legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, si sviluppano nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e nel monte ore complessivo in esse previsto, con riferimento all'insegnamento di 'Diritto ed economia' o, in sua mancanza, all'insegnamento di 'Storia'". Tale dichiarazione manca nello Schema di Decreto sui tecnici e sui professionali, anche se nelle tabelle orarie compare comunque la dizione "Storia, Cittadinanza e Costituzione".

³¹ Cfr. EURYDICE, p. 48: "As far as the inclusion of citizenship education in teacher education is concerned, three distinct approaches are apparent. The acquisition of competence or skills relevant to citizenship may be (1) included in the initial education of all teachers, (2) a

L'Italia è con sicurezza inclusa nel terzo approccio, dimostrando il disinteresse effettivo del legislatore verso l'educazione delle competenze sociali. Certamente si potrebbe obiettare che l'indagine di Eurydice è datata, e di molto precedente al recente decreto Gelmini. Tuttavia, né il Decreto 227/2005³² sulla formazione degli insegnanti, l'ultimo del Ministro Moratti, né lo Schema di Decreto del Ministro Gelmini³³ prevedono l'uno o l'altro approccio alla questione dell'EDC.

3. L'intelligenza sociale: la scuola come comunità che apprende

Nella celeberrima opera *Formae Mentis*³⁴ Howard Gardner afferma l'esistenza delle cosiddette *intelligenze personali*, e cioè l'*intelligenza intrapersonale* e quella *interpersonale*. La prima è quella forma di intelligenza che consente alla persona di accedere alla propria vita affettiva, discriminando adeguatamente le emozioni e classificandole, attraverso l'utilizzo di codici simbolici, e attingendo a questi come mezzo per guidare e capire il proprio comportamento. La seconda è quella forma di intelligenza, rivolta verso l'esterno, che consente alla persona di rilevare e fare distinzioni fra altri individui, ed in particolare tra i loro stati d'animo, temperamenti, motivazioni e intenzioni, potendo fare uso di questa conoscenza per entrare in relazione, persuadere, influenzare, negoziare, collaborare, etc.³⁵.

Che l'intelligenza personale costituisca una specifica forma di competenza, distinta dalle altre e dunque educabile con una intenzionalità sua propria, è secondo Gardner dimostrabile dal fatto che in essa esiste un nucleo accertabile di abilità, un modello di sviluppo caratteristico ed un numero descrivibile di stati finali desiderati (oltre alla documentazione di una sua rappresentazione neurologica, dimostrata ad esempio da modelli discernibili di perdita di funzione)³⁶.

La domanda allora diventa la seguente: per l'educazione e la tutela della competenza personale è sufficiente il naturale processo di sviluppo, o comunque l'educazione ricevuta nell'ambito familiare, oppure è necessario prevedere una progettualità specifica all'interno dei sistemi formali di edu-

special programme taken only by those intending to teach citizenship education, or (3) included solely in in-service teacher education".

³² Decreto legislativo 17 ottobre 2005. Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

³³ Schema di decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, recante regolamento concernente "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale del personale docente del sistema educativo di istruzione e formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244".

³⁴ Cfr. H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2006.

³⁵ Cfr. cit., p. 260.

³⁶ *Ibid.*, p. 262.

cazione? In modo neutrale Gardner afferma che “ci sono casi in cui può apparire necessaria o consigliabile un’istruzione molto più esplicita nell’ambito personale”. Infatti, “quanto meno una persona comprende i sentimenti, le risposte e il comportamento degli altri, tanto è più probabile che interagisca con loro in modo improprio, non riuscendo quindi ad assicurarsi il posto che le compete nella comunità più in generale”³⁷.

Anche sul luogo dove debba avvenire tale tipo di educazione lo psicologo americano non si pronuncia, limitandosi ad affermare l’educabilità di tali competenze, anche in termini cognitivi, che possiamo intendere come specifici dei sistemi scolastici. “Non sappiamo come dovrebbe aver luogo idealmente l’istruzione nell’ambito personale. Né esistono misure attendibili per stabilire in quale misura l’addestramento di intelligenze personali abbia avuto successo. Vale, però, la pena di sottolineare che l’educazione di tali emozioni e di tali capacità di discriminazione implica chiaramente un processo cognitivo”³⁸.

Secondo il già citato bollettino dell’OMS l’educazione delle competenze sociali è certamente compito anche della scuola e comunque dei sistemi formali di educazione: “Per insegnare ai giovani le *Skills for Life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all’apprendimento”³⁹. La messa a punto di una progettualità specifica in quest’ambito risponde ad una presa d’atto di una situazione sociale ingravescente, nella quale i giovani sembrano non essere “sufficientemente equipaggiati delle skills necessarie per affrontare le crescenti richieste e gli stress che incontrano nel loro percorso di crescita”⁴⁰. La famiglia, d’altronde, pur conservando il suo ruolo di nucleo primario dell’educazione, non può per lo più agire da sola di fronte a crescenti scenari di complessità sociale e culturale, in forza dei quali i meccanismi tradizionali di apprendimento delle competenze sociali sembrano non poter bastare.

Esiste poi un’altra prospettiva dalla quale guardare alla questione. Se l’educazione delle competenze per la vita costituisce già di per sé un obiettivo imprescindibile per la formazione della persona, occorre anche dire che gli stessi apprendimenti scolastici, nei tradizionali assi disciplinari, sono facilitati dalla creazione di una scuola diversa, nella quale le relazioni tra persone funzionano, configurando una vera e propria “comunità che apprende”. “La qualità delle relazioni determina la qualità della scuola”⁴¹. La scuola come

³⁷ *Ibid.*, pp. 274-275.

³⁸ *Ibid.*, p. 274.

³⁹ Cfr. OMS, cit.

⁴⁰ P. MARMOCCHI, C. DALL’AGLIO, M. ZANNINI, cit., p. 19.

⁴¹ T.J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002, p. 92. L’autore cita affermazioni che riflettono risultati di indagini e studi sul successo formativo. Così ad esempio John Maguire, in R. ROTHMAN, *Study form inside finds a deeper set of problems*, Education Week 12/1992: “Se per qualsiasi motivo le relazioni vanno male tra gli insegnanti e gli studenti, si può ristrutturare finché si vuole, ma la trasformazione non avrà luogo”. E ancora l’Institute for Education and Transformation, in *Voices form Inside. A report on schooling from inside the classroom. Part I: naming the problem*, Claremont, 1992, p. 11: in “I nostri dati indu-

Gemeinschaft (scuola come comunità, opposta alla scuola come *Gesellschaft*, intesa come scuola dei rapporti formali), come Sergiovanni propone riprendendo la famigerata distinzione di Tönnies⁴², è un luogo dove si realizzano fini espliciti, e si diplomano ragazzi che si impegnano nelle competenze interpersonali, e che dimostrano valori, atteggiamenti e comportamenti costruttivi e collaborativi. In essa, anche il problema della sicurezza, così innaturalmente enfatizzato in questi tempi, concependolo soltanto come questione di muri e sorveglianze, deve essere interpretato come la conseguenza di “relazioni caratterizzate da scarsa connessione e con mancanza di conoscenza delle reciproche differenze”⁴³. Un monito a progettare l’educazione delle competenze sociali, per costruire non in primo luogo il cittadino, ma un tessuto di relazioni atto a formare la persona e dunque anche la società del domani.

Bibliografia

- C. BİRZÉA, D. KERR, R. MIKKELSEN, I. FROUMIN, B. LOSITO, M. POL, M. SARDOC, *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Consiglio d’Europa, 2004.
- CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*, Cedefop Reference series, 72, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.
- Dakar Framework on Education For All (EFA).
- R. FRANCHINI, *La validazione delle competenze non formali e informali. Criticità e prospettive*, in *Rassegna CNOS/FAP*, Roma, 1/2009, pp. 93-105.
- M.J. ELIAS, *Academic and socioemotional learning*, International Practices Series, 11/2003.
- EURYDICE, *Citizenship Education at School in Europe*, 2005.
- H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2006.
- P. MARMOCCHI, C. DAL’AGLIO, M. ZANNINI, *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2004.
- A. NOUROUDINE, *L’expérience: creuset de rencontres et de transformations*, in *L’analyse des pratiques*, Éducation permanente, 160/2004, France.
- OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive summary*.
- OMS, *Bollettino Skills for Life*, 1/1992.
- J. PAYTON, R.P. WEISSBERG, J.A. DURLAK, A.B. DYMICKI, R.D. TAYLOR, K.B. SCHELLINGER, M. PACHAN, *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report*, CASEL 2008.
- M. PELLERÉY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.
- R. ROTHMAN, *Study form inside finds a deeper set of problems*, Education Week 12/1992.
- W. SCHULZ, J. FRAILLON, J. AINLEY, B. LOSITO, D. KERR, *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*, IEA, Amsterdam 2008.
- T.J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- F. TÖNNIES, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887.

cono fortemente a pensare che i problemi della scuola fino a qui identificati (risultati scarsi, livelli di dropout più alti e difficoltà nell’area professionale dell’insegnamento) sono piuttosto conseguenze di problemi più profondi e fondamentali”.

⁴² F. TÖNNIES, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887.

⁴³ T. SERGIOVANNI, cit., p. 94.

