

CAPITOLO II

L'esercizio della democrazia attraverso il possesso di competenze di cittadinanza

2.1 La cittadinanza a scuola

Il sistema scolastico del nostro paese sta vivendo una fase di profondo rinnovamento, che non si può comprendere pienamente se non lo si contestualizza nell'ambito delle trasformazioni che a livello sociale, politico-organizzativo, culturale, interessano la nostra società. Il dinamismo sociale, le problematiche discendenti dalla globalizzazione e dalla conseguente ricerca di nuove forme di cittadinanza, l'uropeizzazione, l'allargamento dell'Unione europea, i processi di trasformazione in atto nelle competenze territoriali, le trasformazioni a livello dei linguaggi usati per comunicare, dei saperi e delle connessioni tra i saperi, impongono importanti riflessioni sul sentimento civico e sullo stare insieme a scuola. La scuola rischia di perdere la sua identità di principale agenzia formativa, e al contempo di assistere all'impoverimento dell'efficienza e dell'efficacia delle sue azioni formative. Come afferma Claudio De Luca: "La scuola italiana rischia oggi di sbiadire i valori di riferimento di un'azione educativa fondata, a partire dal dopoguerra, sull'affermazione del sentimento civico, della responsabilità individuale e collettiva e del bene comune che hanno colorato di senso l'unità nazionale. [...] L'incapacità di governare tali cambiamenti impone che il senso e le forme dello "stare insieme", tanto a scuola che nella società, siano continuamente costruiti e decostruiti [...]"¹.

Nel capitolo precedente è stata affrontata la questione che riguarda la molteplicità di dimensioni riconducibili al concetto di cittadinanza relative all'ambito del sapere, dell'essere, del fare, e quindi a metà strada tra conoscenza e azione, comunque influenzate dalle possibili concezioni e modelli di società. Spesso la cittadinanza presenta delle incertezze che si ripercuotono nella difficoltà, da parte anche della scuola, a diffondere una cultura civica solida, fatta di orientamenti precisi, volontà di partecipazione, attenzione e interesse per il bene della comunità di cui si è parte.

Abbiamo visto come, vivere nell'odierna società complessa richiede una coscienza ed una consapevolezza diverse rispetto al passato, come diversa risulta essere la formazione dei nuovi cittadini, chiamati ad orientarsi in una molteplicità di

¹ C. De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, p. 275, in G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.

appartenenze e in una varietà di situazioni che mettono a dura prova i meccanismi della coesione e il patto civile tra i cittadini. Oggi la coesione è un sentimento quanto mai fragile, di cui si parla poco (come emerge anche dai risultati di questa ricerca), ma che tuttavia è alla base dei legami di solidarietà che intercorrono tra le esistenze individuali e l'interesse collettivo. Ecco, educare alla cittadinanza significa anche questo, significa proporre e trasmettere una visione ben precisa dell'organizzazione della vita associata, significa educare al rispetto delle istituzioni della democrazia, nella piena consapevolezza delle garanzie offerte dal sistema democratico alla libertà individuale. Quindi, democrazia intesa non solo come espressione della volontà della maggioranza, ma anche e soprattutto come rispetto delle minoranze, delle loro scelte e posizioni anche a livello individuale.

Proprio a proposito del progetto democratico, Paul Ricoeur lo ha definito "l'insieme delle disposizioni prese affinché il razionale prevalga sull'irrazionale, ma simultaneamente affinché il legame orizzontale del voler vivere insieme prevalga ordinariamente sul rapporto irriducibilmente gerarchico del comandamento e dell'autorità [...], è necessario che il cittadino sappia che la grande città è fragile, che essa poggia su un legame orizzontale costitutivo del voler-vivere-insieme"².

Educare alla cittadinanza significa anche porre in primo luogo l'accento sull'inclusione dell'altro nell'ordine sociale, presupponendo la capacità di riconoscimento della dignità degli uomini ad ogni livello. "Operare l'inclusione in luogo dell'esclusione significa considerare i bisogni e diritti di convivenza di ogni essere umano, del più prossimo e del più lontano, considerando come ineluttabile per una società aperta la direzione verso la coabitazione e non verso la divisione. Al rapporto verticale con lo Stato, tipico di un'educazione civica di tipo istituzionale, va affiancato un rapporto orizzontale di riconoscimento degli altri, una relazione da cittadino a cittadino, da persona a persona, che si radica nel fatto di riconoscere a ciascuno un posto ed un ruolo nella comunità, perché una dignitosa partecipazione costituisce un obiettivo fondamentale dell'educazione alla cittadinanza. Solidarietà e sussidiarietà, valori costituzionalmente sanciti, si intrecciano e si giustificano vicendevolmente come fondamenti imprescindibili della formazione integrale della persona umana, nella sua dimensione unitamente e inevitabilmente etica e giuridica"³.

² P. Ricoeur, *Persona, Comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, a cura di A. Danese, Edizioni Cultura della Pace, S. Domenico di Fiesole 1994, p. 115.

³ C. De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, cit., p. 295.

Il passaggio dalla scuola fascista alla scuola democratica è stato alquanto turbolento e complesso, basti pensare alle vicende terribili e traumatiche della guerra, alla resistenza, alle condizioni di vita del popolo e al grado di istruzione degli italiani che, occorre ricordarlo, all'indomani della guerra erano per la maggior parte analfabeti. All'epoca del fascismo l'educazione aveva come fine ultimo quello di trasmettere l'ideologia dello Stato totalitario, così scuola e università, ma anche le organizzazioni ricreative venivano usate dalla politica per diffondere l'ideologia del fascismo e per esercitare il controllo culturale del popolo italiano⁴. La scuola era strutturata in modo da impedire la mobilità sociale tra i gruppi, l'ideologia fascista fece propri alcuni elementi della pedagogia attiva per favorire l'acquisizione di abilità manuali all'interno di un sistema sociale stratificato in cui predominava una concezione corporativa della società. Il regime introdusse nel 1928 il libro di testo unico, veicolo principe dei simboli, del culto, dei rituali del fascismo, gli alunni seguivano un modello che si ispirava apertamente alla vita militare e anche i docenti non sfuggivano al controllo del regime, inoltre i bambini ebrei non potevano iscriversi alla scuola pubblica e agli insegnanti ebrei fu vietato di praticare l'insegnamento⁵.

All'indomani della guerra, gli Alleati furono impegnati nell'opera di smantellamento dell'intero sistema di istruzione e culturale che si era consolidato ad opera del Regime e lo fecero attraverso un piano di ricostruzione della scuola italiana. Alla Commissione delle Forze alleate per la ricostruzione dell'istruzione coordinata ad un'analoga Commissione italiana fu assegnata la responsabilità organizzativa di porre in essere questo piano di ricostruzione che avrebbe avuto la duplice funzione di defascistizzazione delle istituzioni e di introduzione di metodi didattici e programmi adatti a diffondere la democrazia e i suoi principi. In seguito, fu assegnato all'Assemblea Costituente il compito di continuare nell'attività di ricostruzione dell'istituzione scolastica e non solo.

Come vedremo in seguito, i principali problemi connessi all'educazione civica sono rintracciabili a più livelli: a livello di inclusione nel curriculum, a livello di distanza tra il dire e il fare, a livello di contenuti, ecc. e ripercorrendo brevemente la storia dell'educazione civica dal dopoguerra ad oggi ci possiamo rendere conto di come, questi problemi, ad oggi, siano ancora in fase di risoluzione. Sappiamo che, dopo gli

⁴ Si veda in proposito E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 2002; S. Lupo, *Il fascismo. La politica di un regime totalitario*, Donzelli, Roma 2000.

⁵ Cfr. Leggi razziali del 1938.

eventi della guerra, della Resistenza e della ricostruzione, la democrazia aveva affidato alla scuola il compito di ricucire il tessuto sociale e in questo senso, i programmi redatti nel 1945 da Carleton W. Washburne⁶, un pedagogista deweyano erano di chiara ispirazione attivistica e democratica. Washburne fu nominato direttore della Commissione per l'istruzione e collaborò con gli insegnanti siciliani per la ricostruzione delle scuole; Gino Ferretti, professore di Pedagogia all'Università di Palermo curò la stesura dei Programmi per la scuola elementare dell'Italia liberata. Questi programmi vertevano essenzialmente sul valore della solidarietà tra le persone, sull'importanza della responsabilità sociale e introducevano una nuova disciplina, l'educazione civica. La priorità in quel momento era la costruzione della società civile, infatti nei "Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne" emanati con D. M. del 9 febbraio 1945 sono contenuti molti riferimenti alla cittadinanza:

I programmi che seguono sono sorti dalla necessità, vivamente sentita, di mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché possa contribuire alla rinascita della vita nazionale, assumendo la sua parte di responsabilità nell'educazione della fanciullezza. Condizione essenziale di tale rinascita è la formazione di una coscienza operante, che associ finalmente le forze della cultura e quelle del lavoro in modo che la cultura non si risolva in sterile apprendimento di nozioni e il lavoro non sia inconsapevole espressione di forza fisica. [...] La scuola elementare, pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo l'analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l'analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere. Essa ha il compito di combattere anche questa grave forma d'ignoranza, educando nel fanciullo l'uomo e il cittadino. Nella nuova scuola elementare italiana dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l'angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e servire il Paese

⁶ Carleton W. Washburne (1889-1968) ha svolto attività di ricerca presso la San Francisco State Normal School ed è stato il sovrintendente delle scuole progressive di Winnetka dal 1919 al 1943, nella sua attività ha anticipato molte tecniche didattiche innovative che successivamente hanno avuto ampia diffusione a livello mondiale come il *mastery learning* e l'uso di prove a scelta multipla nella valutazione. A Winnetka Washburne, in collaborazione con architetti e insegnanti sviluppò concretamente le sue idee all'interno di edifici scolastici caratterizzati da spazi e materiali che favoriscono il benessere degli allievi. Il suo punto di partenza è la suddivisione del curricolo in due parti: *common essentials*, i saperi essenziali, ovvero studio della lingua orale e scritta e della matematica; *group-work, social-creative activities*, cioè progetti di gruppo. Nel 1943 è stato nominato direttore della Commissione delle Forze alleate per la ricostruzione dell'istruzione in Italia e le sue idee hanno ispirato i primi programmi dopo la Liberazione.

con onestà di propositi. A ciò tendono i nuovi programmi con una chiara visione dei problemi etici, che trova sviluppo in ciascuna delle materie di studio, ma specialmente nella religione, nell'educazione morale, civile e fisica, nel lavoro, nella storia e geografia. È da rilevare che con l'educazione morale e civile si mira, più che a una precettistica di vecchia maniera, alla formazione del carattere, con un avveduto esercizio della libertà nella pratica dell'autogoverno. A tal fine è premessa indispensabile l'unità d'insegnamento.

Il problema principale era, all'indomani della guerra combattere il diffuso analfabetismo degli italiani, così l'educazione civica veniva utilizzata per contrastare gli effetti dell'analfabetismo civico di un popolo che aveva subito le ingiustizie di un regime totalitario che ne aveva soppresso la libertà e l'autonomia di giudizio, allevando sudditi ubbidienti. La sfida, cui in questo scenario era chiamata la scuola era appunto quella di invertire questa tendenza, provvedendo alla formazione di cittadini responsabili attraverso l'educazione alla responsabilità sociale, contro il nazionalismo e le chiusure etniche.

Inizia a diffondersi la concezione di un civismo che nasce proprio nella vita di classe, a scuola per poi estendersi a tutti gli altri ambiti della vita sociale. Su questi presupposti non si sviluppa però, come auspicato, una concreta educazione alla cittadinanza, per questo, come dice Scoppola, la constatazione da fare è quella di un "mancato ruolo della scuola dal punto di vista dell'educazione civica e dell'identità nazionale"⁷. Possiamo affermare che nel periodo della Costituente le premesse di un'educazione alla cittadinanza c'erano, ma non diedero vita ad un processo compiuto di formazione della persona alla democrazia, nel senso che quello che rimase di un programma di formazione fu l'invito alla conoscenza dei valori e delle norme contenuti nella Carta costituzionale, che offriva un fondamentale punto di riferimento, in un progressivo impoverimento delle intuizioni iniziali a favore di una visione curricolare dell'educazione civica⁸.

Anche negli anni immediatamente successivi, le cose non cambiano per l'educazione civica che continua ad occupare uno spazio marginale, anche se nella Premessa dei Programmi Ermini del 1955 per la scuola primaria, permeata da una matrice cattolica e personalista che insiste sulle virtù personali, civili e morali, si sottolinea l'importanza di

⁷ P. Scoppola, *La Costituzione contesa*, Einaudi, Torino 1998, p. 57.

⁸ *Ibid.*, p. 61.

formare i bambini dal punto di vista del carattere e dell'intelligenza per facilitare la partecipazione effettiva alla vita della società e dello Stato.

È con il d.p.r. del 13 giugno 1958, ad opera di Aldo Moro che l'educazione civica fa il suo ingresso nelle scuole secondarie con due ore mensili affidate all'insegnante di storia volte alla formazione del cittadino. L'elemento di novità consiste in una riduzione dell'importanza di un apprendimento di tipo nozionistico, a favore del collegamento tra la scuola e la vita, l'elemento di continuità è invece dato dal fatto che la Costituzione continua a costituire il punto di riferimento obbligato ed insostituibile in tali percorsi formativi. La democratizzazione della scuola continua negli anni Sessanta e Settanta, nel 1962 viene istituita la scuola media unica, negli anni della contestazione giovanile si diffonde il protagonismo dei giovani che si esprime attraverso una cultura alternativa, in una costruzione di valori civici e ideali diversi rispetto a quelli trasmessi fino ad allora. Tuttavia, subentrò ben presto una partecipazione istituzionalizzata e spesso irrigidita nelle procedure democratiche create dai decreti delegati degli anni Settanta⁹.

Nei Programmi della scuola media del 1979 l'educazione civica finalmente diviene materia d'insegnamento specifica affidata all'insegnante di materie letterarie con l'obiettivo di favorire l'apprendimento, attraverso lo studio della Carta costituzionale, delle regole della convivenza civile. Nei Programmi del '79 sono presenti gli elementi principali della nuova educazione civica: interdisciplinarietà, insegnamento della Costituzione, vita della classe, autonomia critica, democrazia, elementi centrali nella formazione dei cittadini e per favorire la socializzazione e la partecipazione. Negli anni Ottanta e Novanta la situazione può essere riassunta riprendendo una parte del lavoro di Milena Santerini¹⁰:

L'educazione civica compare, ancora, nei Programmi del 1985 della scuola elementare, sia nella Premessa, sia nell'ambito disciplinare storia-geografia-studi sociali. La Premessa, ispirata agli articoli 3 e 4 del dettato costituzionale, sulla rimozione degli ostacoli tra i cittadini e l'esercizio dei loro diritti-doveri, è centrata sull'obiettivo della convivenza democratica, in una connotazione specificatamente sociale, più che civico-politica: l'accento è messo sull'altro, il rapporto interpersonale, i meccanismi sociali. Si propone una «pedagogia della Costituzione», cioè un'alfabetizzazione civica che ricalchi i fondamenti costituzionali, in riferimento alla libertà e all'uguaglianza e nel

⁹ L. Ambrosoli, *La scuola italiana dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna 1982, p. 335.

¹⁰ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 44-45.

diritto/dovere di partecipare alla vita sociale. L'apertura all'integrazione europea e all'orizzonte internazionale caratterizza questi programmi, ispirati da una visione sociale e solidaristica, anche se rimane irrisolto ancora una volta il rapporto tra apprendimenti e atteggiamenti, valori e comportamenti.

Dagli anni Novanta in poi, le proposte di rilievo in campo legislativo divengono rare, se si eccettua il rilancio dell'educazione civica, che non avrà seguito, avanzato dalla direttiva ministeriale 8 febbraio 1996, n. 58, su «Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale». Pur ripresentando un impianto essenzialmente «cumulativo», per quanto riguarda le «educazioni» comprese all'interno del quadro dell'educazione civica, con questa iniziativa si riproponeva la complementarità tra insegnamento specifico e ambiente scolastico, nell'affermazione di «un'educazione civica non solo diffusa nel curriculum ma concentrata anche in una autonoma disciplina» (Corradini-Refrigeri 1999).

Come abbiamo avuto modo di approfondire nel capitolo precedente, verso la fine del XX secolo il tema della cittadinanza rimbalza all'attenzione su più fronti, quando si parla di globalizzazione e sviluppo delle tecnologie telematiche, quando si parla di immigrazione, razzismo, di problemi dei giovani e del loro scarso protagonismo nella sfera pubblica. Proprio sul tema della partecipazione dei giovani molto è stato fatto, ma molto ancora c'è da fare visti i risultati ancora deboli in questo ambito. Nel 1998 veniva appunto emanato lo Statuto delle studentesse e degli studenti che fornisce in modo esaustivo il quadro delle relazioni tra i membri della comunità scolastica, dichiarando di fondare il suo progetto sulla qualità delle relazioni e sul rispetto reciproco ed indicando i diritti e i doveri degli studenti (artt. 2-3).

Il regolamento stabilisce che la scuola è il luogo deputato alla formazione e all'educazione attraverso lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica¹¹; definisce, inoltre, la scuola come «una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa, ognuno con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione

¹¹ Art. 1 comma 1 del DPR 24 giugno 1998, n. 249 *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.*

internazionale sui diritti dell'infanzia fatta a New York il 20 novembre 1989 e con i principi generali dell'ordinamento italiano”¹².

Il dato incontestabile è che, nell'ultimo decennio il concetto di cittadinanza si è esteso in modo notevole; solitamente esso fa riferimento ad uno status che descrive, in senso stretto, l'appartenenza di un individuo ad una comunità ed in senso più ampio, l'insieme dei diritti e dei doveri che derivano dall'essere cittadini. Essere cittadini vuol dire anzitutto poter esercitare dei diritti e allo stesso tempo assolvere a dei doveri, dal momento che si convive con altre persone con cui è indispensabile interagire secondo criteri, rispettando delle norme di convivenza civile e non in modo casuale. Ecco, dunque, che la cittadinanza può avere a che fare con il miglioramento, che deriva dal suo esercizio pieno e consapevole, delle condizioni di vita della comunità in cui si vive, nel senso di renderla più giusta e solidale.

Si comprende, così, l'interesse dal punto di vista educativo, in merito all'esercizio della cittadinanza da parte delle giovani generazioni. La questione di educare alla cittadinanza si sta imponendo come prioritaria nello scenario internazionale e nazionale. Inoltre, parlare di cittadinanza significa anche, simbolicamente, far parte di una collettività, appartenere ad essa ed impegnarsi attivamente per contribuire a sviluppare al suo interno un *modus vivendi* armonico e rispettoso dell'altro. Non a caso, spesso al termine cittadinanza si affiancano gli aggettivi “attiva”, “democratica” che stanno ad indicare proprio la responsabilità dei cittadini i quali, attraverso le proprie azioni, concorrono a rendere più giusta e solidale la convivenza umana. Ecco quindi che appare evidente come, accanto al parlare di cittadinanza si fa riferimento, inevitabilmente, all'esercizio stesso della cittadinanza.

La cultura e l'educazione svolgono un ruolo cruciale nella formazione alla pratica democratica, per questo da un punto di vista formativo, non è tanto la prima accezione, quella giuridico-legale, ad essere considerata, quanto l'acquisizione di consapevolezza del legame sociale che si stabilisce tra i membri di una collettività in cui il cittadino svolge un ruolo attivo al fine di giungere ad un equilibrio tra interessi individuali e *res publica*.

Educare ad una piena e consapevole partecipazione al gruppo, alla scuola, alla società rappresenta per la scuola una sfida difficile da fronteggiare, ed è per questo che agli insegnanti spetta un ruolo delicato e complesso, in quanto responsabili in gran parte

¹² Art. 1 comma 2 del DPR 24 giugno 1998.

dell'acquisizione di specifiche competenze sociali e civiche da parte dei loro allievi. Come suggerisce Milena Santerini, “non ci si può limitare, quindi, a quella che nella letteratura internazionale è stata definita una *education about citizenship*. Educare *su* equivale a limitarsi a fornire conoscenze e comprensione del funzionamento della società dal punto di vista sociale, civico e politico. Elaborare una *education through citizenship* (attraverso) e soprattutto una *education for citizenship* (per) significa, invece, promuovere l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della scuola e della comunità locale per assumersi costruttivamente le relative responsabilità”¹³.

In quest'ottica, la prospettiva da adottare è proprio quella di educare attraverso la cittadinanza e per la cittadinanza; ma cosa significa propriamente e come si mette concretamente in atto tale intenzione e soprattutto, queste dimensioni in che cosa differiscono dall'accezione condivisa e ormai superata di educazione intorno (*about*) alla cittadinanza. In prima battuta si può sostenere, sulla scorta di quanto detto, che c'è una diversità sostanziale tra cosa è la cittadinanza e come la si pratica, anzi, anche alla luce della normativa europea in materia, quello che ci si augura dovrebbe accadere nei contesti deputati alla formazione e all'educazione, in primis la scuola, è proprio riuscire a trasmettere cosa significa cittadinanza nel modo più concreto possibile, ovvero attraverso il suo esercizio.

Il concetto di cittadinanza in un contesto europeo e sotto la spinta della globalizzazione contiene in sé una pluralità di significati che vanno oltre, seppur senza averli eliminati, quelli tradizionali di famiglia, religione, patria, cioè i valori civici dell'Italia risorgimentale. Per vivere la complessità della società odierna occorre essere in possesso di una molteplicità di competenze, quindi acquisirle e poi aggiornarle di continuo per essere in grado di sostenere i ritmi di cambiamento e le continue richieste di adattamento alle più disparate situazioni di vita che gli individui della post-modernità sono chiamati a fronteggiare. Nell'ultimo decennio il concetto di cittadinanza si è notevolmente ampliato ed allo stesso tempo abbiamo assistito ad un arricchimento di argomenti che, a vario titolo, possono essere ricondotti al tema della cittadinanza. Si parla di un vero e proprio processo di trasformazione in atto del concetto, dalla sua storia fino ad arrivare alla formazione di una cittadinanza europea, una nuova idea di cittadinanza che sia in grado di cogliere la sfida dell'educazione interculturale, in un

¹³ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., p. 6.

ottica di valorizzazione delle differenze e nella consapevolezza che la cittadinanza non può e non deve essere appannaggio esclusivo della scuola.

Tuttavia, “è innegabile che ogni collettività costruisce il proprio domani e allarga le prospettive di una piena promozione umana a partire dal contributo che la scuola può dare”¹⁴, proprio per questo, la scuola è intesa come il luogo privilegiato in cui imparare ad esercitare la responsabilità e la partecipazione a un progetto condiviso di convivenza. Al contempo è importante riuscire ad attuare in tutti gli ambiti educativi un programma organico e strutturato, dal momento che la questione educativa della cittadinanza è rilevante ed urgente non solo nella comunità scolastica ma lo è in generale, per rendere realizzabile la convivenza a partire dalla pratica dell’approfondimento personale e del confronto tra idee differenti, espressioni della varietà delle esperienze umane ed esercizio di democrazia.

Quando parliamo di “educazione alla cittadinanza” intendiamo fare riferimento a quell’insieme di attività di tipo educativo che possono essere formali ma anche non formali e che vengono poste in essere non soltanto in contesti scolastici, ma anche in contesti extrascolastici per consentire ai giovani di acquisire le competenze necessarie ad esercitare i propri diritti e i propri doveri e a partecipare attivamente alla vita democratica della comunità in cui vivono. Per questo, parlare di educazione alla cittadinanza a scuola presuppone una pluralità di obiettivi, di strategie, di contenuti di apprendimento, di modalità organizzative.

Nelle scuole, i problemi da affrontare per quanto riguarda l’insegnamento scolastico della cittadinanza non sono pochi, a iniziare dalla debolezza del senso civico dei ragazzi, proseguendo con l’incertezza stessa del modello di convivenza condiviso dalla nostra stessa società. A ciò si aggiunge la marginalità dell’educazione civico-politica e le difficoltà della scuola nel formare i cittadini di domani, attenti ai problemi della società e legati da sentimenti di reciproca solidarietà. Infine, non va trascurata una questione sostanziale che attiene alla precisione con cui si è in grado di definire quali sono le caratteristiche del buon cittadino. E a tal proposito gli interrogativi possono essere molteplici: il buon cittadino è colui che conosce i meccanismi giuridici e politici dello Stato o chi rispetta le regole della buona convivenza, o ancora chi partecipa attivamente alla vita sociale in tutte le sue forme, chi è inserito nella collettività o chi conosce la Carta costituzionale.

¹⁴ C. De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, cit., p. 296.

Il contributo forse più approfondito alle tematiche dell'educazione alla cittadinanza è quello rappresentato dagli studi e dalle iniziative sviluppate dal Consiglio d'Europa, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta, nell'ambito del progetto "Education for Democratic Citizenship", tanto più rilevante in quanto sollecitato e legittimato da una serie di documenti ufficiali sottoscritti dai governi dei paesi che fanno parte del Consiglio, compresa l'Italia. Nella prima fase del progetto è stata elaborata una definizione di educazione alla cittadinanza democratica che è stata fatta propria dai ministri dell'istruzione dei paesi membri nel 2000 a Cracovia e che costituisce la base delle successive risoluzioni adottate¹⁵.

Con le *Indicazioni nazionali per i Piani di studio*, diffuse dal decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, recante: «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53», compare l'espressione educazione alla convivenza civile, più generica in sostituzione di cittadinanza che si riferisce anche a coloro che non sono cittadini. Tuttavia, si potrebbe avanzare qualche osservazione in proposito, dal momento che tale sostituzione avrebbe una ragione di essere nella misura in cui quando parliamo di cittadinanza lo facciamo riferendoci ad un'accezione di tipo giuridico-politica, quella appunto che definisce con la cittadinanza l'appartenenza ad una Nazione. Invece, richiamando quanto detto in precedenza sull'educazione alla cittadinanza, ciò che più comunemente si intende è un percorso educativo e formativo che fornisca gli strumenti per realizzare la piena convivenza civile tra i membri di una collettività, con riferimento, quindi, anche a chi non è cittadino nel senso formale del termine.

La circolare del 5 marzo 2004, n. 29, applicativa del d.l. 19 febbraio 2004, n. 59, in cui vengono indicati gli obiettivi specifici di apprendimento dell'educazione alla convivenza civile precisava che essa "non costituisce una disciplina a sé stante, ma si concretizza in un'offerta di attività educative e didattiche unitarie a cui concorrono i docenti contitolari del gruppo classe". Questo tipo di educazione, dunque, non era una disciplina, ma un campo che trasversalmente attraversava tutte le discipline.

Nel 2007, il ministro Fioroni introduce una cittadinanza con un diverso profilo, ponendo l'accento sull'urgenza di formare cittadini consapevoli in grado di prendere parte alla

¹⁵ Cfr. Project on "Education for Democratic Citizenship". Resolution adopted by the Council of Europe Ministers of Education at their 20th session, Cracow, Poland, 15-17 October 2000, Strasbourg, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 40; Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship. Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies, Strasbourg, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2002) 38.

vita della collettività a livello nazionale e comunitario il cui compito principale è quello di “proporre un’educazione che spinga lo studente a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive”¹⁶. Nel documento *Cultura Scuola Persona* del 2007 si sostiene l’importanza non solo della convivenza, ma soprattutto dell’impegno da parte di tutti a costruire la società del futuro, come scrive la Santerini “La valorizzazione delle identità culturali di ogni studente e la trasmissione della memoria delle tradizioni nazionali si congiunge all’idea di una comunità di destino più ampia, rappresentata dall’Europa e dal mondo. L’impianto concettuale, di conseguenza, pone la cittadinanza come appartenenza consapevole e apporto alla costruzione della società in un quadro globale; allo stesso tempo, la traduzione didattica di tale diffusività dell’idea civica non lascia uno spazio orario autonomo, ma ne afferma e promuove l’interdisciplinarietà, collocandola in tutte le materie”¹⁷.

Secondo questa definizione, l’educazione alla cittadinanza democratica si propone di preparare i giovani e gli adulti ed una partecipazione attiva nella società democratica, rafforzando in questo modo la cultura democratica; concorre alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo, l’intolleranza; contribuisce al consolidamento della coesione sociale, della giustizia sociale e del bene comune; rafforza la società civile aiutando i cittadini a costruire le abilità e le conoscenze necessarie per la vita democratica; deve adattarsi ai diversi contesti nazionali, sociali, culturali e storici.

Il ministro Gelmini nel 2008 introduce la disciplina denominata *cittadinanza e costituzione*¹⁸ che rientra nell’ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale, come testimonianza della confermata consapevolezza circa il compito della scuola di formare cittadini informati, consapevoli e responsabili. Tale insegnamento fa riferimento ad un campo del sapere, che però non viene qualificato come educazione o cultura in quanto termini troppo generici, ad uno spazio ricavato nel curriculum per cui sono previste specifiche iniziative di formazione degli insegnanti¹⁹. Nel *Documento d’indirizzo* elaborato nel marzo 2009 si dichiara che gli obiettivi civici sono di competenza di tutti i docenti e di tutte le discipline, anche se la collocazione negli

¹⁶ Ministero della Pubblica Istruzione, *Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma 2007.

¹⁷ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., p. 47.

¹⁸ Decreto legislativo 1 settembre 2008, n. 137 convertito in legge 30 ottobre 2008, n. 169, art. 1.

¹⁹ Previste dall’art. 11 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 sull’autonomia scolastica.

ambiti di cui sopra rischierebbe di ridurre la sua dimensione di trasversalità. La guida da un punto di vista valoriale e contenutistico per quest'insegnamento è rappresentata dalla Carta, indispensabile punto di partenza per costruire l'identità di qualsiasi cittadino e per l'esercizio della cittadinanza.

In effetti, anche negli anni precedenti, nell'ambito dell'educazione civica, la Costituzione è stata considerata come la punteggiatura, la grammatica stessa della cittadinanza, pertanto questo può essere considerato un elemento di continuità piuttosto che di novità rispetto al passato²⁰. La questione, invece, che rimane aperta riguarda il riconoscimento della *materia* e allo stesso tempo della sua *trasversalità*: nel 2008 viene introdotto un orario specifico, prediligendo quindi l'individuazione della *materia* e conferendo una certa importanza all'argomento, penalizzando però al contempo l'esigenza di diffusività dell'insegnamento.

Tuttavia, non possiamo dimenticare che tale provvedimento va contestualizzato in un periodo in cui si avverte l'urgenza di reintrodurre, con interventi specifici come il ripristino del voto in condotta, il rigore e il rispetto delle regole, in una scuola che sempre più spesso diventa scenario di violenza, contraddistinta da fenomeni di bullismo adolescenziale in crescita e in cui la figura forte del docente viene pian piano elusa. In questo, come in altri casi, trattandosi di un momento di crisi, si chiede alla scuola di rafforzare il suo ruolo di elaborazione della coscienza civica, di formazione della morale e del senso critico, di trasmissione della memoria, in una parola di costruzione dell'identità. Questo, però, si rende possibile unicamente nel momento in cui si opera un ripensamento tanto dell'idea quanto della pratica di cittadinanza, per pervenire al raggiungimento della centralità della cittadinanza a scuola che riesca a sollevarla finalmente da quella posizione di ambiguità in cui, dal dopoguerra ad oggi, è stata spesso confinata. In questo senso, l'introduzione di *Cittadinanza* e *Costituzione* rischia di tradursi in un tentativo di ripristino della legalità, producendo inoltre una grave contraddizione in base alla quale diventare cittadini è qualcosa da apprendere in modo passivo e non una pratica di cui fare esperienza in modo attivo.

L'immagine dell'educazione civica che viene fuori dalla storia che va dal dopoguerra ad oggi è, dunque, quella di una materia dagli aspetti controversi, che ha accompagnato la

²⁰ In tutti gli studi di sintesi, tra cui quello IEA sulle caratteristiche assunte dall'educazione civica nel nostro paese, ad esempio, veniva appunto ricordato che tutti i programmi in vigore fanno riferimento alla Costituzione italiana e ai diritti e doveri fondamentali dei cittadini (Losito 1999). Nello stesso rapporto si notava che l'educazione civica interessa non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella affettivo-esperienziale e valoriale, confermando l'idea che formare alla cittadinanza investa soprattutto il piano dell'essere, dell'esperienza e dell'agire.

storia della democratizzazione del paese, trasmettendo alle generazioni gli strumenti per la comprensione del funzionamento dello Stato e per la partecipazione consapevole. La principale ambiguità era data dalla difficoltà di collocarla nel curriculum, considerarla una disciplina e dotarla di valutazione, lasciandola così ai margini dell'istruzione. Allo stesso tempo non si procedeva nella direzione di intraprendere la strada, anch'essa percorribile, della progettualità e della diffusione dei suoi obiettivi attraverso attività non formali che facessero da stimolo alla partecipazione e progettualità di vita degli studenti.

L'educazione civica è stata introdotta a scuola ora attraverso la storia e gli studi sociali, ora attraverso il tema della legalità, lo studio del diritto e dei fenomeni politici, fino ad arrivare ai temi legati alla tutela dei diritti umani e dei minori e quelli connessi all'integrazione culturale e al rispetto delle diversità, mentre da un punto di vista cognitivo la cittadinanza ha perseguito e persegue l'obiettivo di sviluppare il pensiero critico e di educare ai valori morali della convivenza sociale e civile.

Alla luce di quanto detto, la preoccupazione principale resta quella di riuscire a coniugare il versante della conoscenza e quello dei comportamenti che spesso rimangono separati in contesti scolastici in cui si predilige la parte contenutistica e non quella pratica dell'apprendimento. Inoltre, si evince chiaramente da quanto detto che l'educazione alla cittadinanza si ricollega in parte al corpus disciplinare delle scienze sociali ed in parte a quello del diritto.

È proprio intorno a questi quesiti che si potrebbe costruire oggi un progetto di educazione alla cittadinanza nelle scuole, partendo però da un assunto: la scuola, come istituzione, non è chiamata a riprodurre meccanicamente i valori dominanti nella cultura e nella società in cui si situa. Al contrario essa, autonomamente, può e deve progettare soluzioni educative innovative in piena libertà, non a caso Bruner afferma che “se dovessi rifare tutto daccapo, e se sapessi come farlo, dedicherei le mie energie a riesaminare il modo in cui le scuole esprimono i progetti che si pone la società, come questi vengono formulati e messi in pratica dalle scuole”²¹.

In altre parole, la scuola dovrebbe innanzitutto interrogarsi su questo ipotetico modello di società da fare proprio e in base al quale adoperarsi per trasmettere le regole del vivere civile e rafforzare la coesione sociale. Dal dopoguerra ad oggi le politiche scolastiche come hanno affrontato il tema della cittadinanza? Le prime riflessioni

²¹ J. Bruner, *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando, Roma 1997, p. 206.

necessarie da fare riguardano il modello di società prescelto, l'identità nazionale, i meccanismi istituzionali, le modalità di partecipazione democratica. La difficoltà principale consiste proprio nell'essere in grado di darne una definizione come disciplina e di individuare un corpus di sapere che ad essa si riferisce, senza contare che le scuole spesso fanno fatica a sviluppare quei metodi attivi che costituiscono il fondamento stesso della cittadinanza.

Dagli anni Novanta, si sono susseguiti una serie di studi, che in seguito analizzeremo più da vicino, sull'educazione civica, a testimonianza proprio dell'accresciuto interesse anche in campo internazionale sull'argomento, come la seconda indagine promossa dall'IEA, l'indagine IEA-CIVED con cui sono state indagate le quattro aree tematiche principali che riguardano: democrazia, diritti e doveri, coesione e differenze sociali, identità nazionale, problemi di rilevanza locale. Il risultato principale scaturito dall'analisi è che i giovani sono in possesso di conoscenze circa i principi su cui si basano le società democratiche, ma non sono in grado di interpretare i messaggi di informazione politica o di comprendere in maniera specifica i meccanismi di funzionamento delle principali istituzioni del paese.

La terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza, l'IEA – ICCS 2009, invece, si è prefissata come obiettivo quello di comprendere come e se i ragazzi vengono preparati dalla scuola a svolgere il loro ruolo di cittadini. Dal momento che l'educazione civica va oltre il mero apprendimento contenutistico o la mera interiorizzazione di conoscenze, in quanto sapere cosa significa essere cittadino non produce come effetto diretto saper comportarsi o agire da cittadino.

Con la legge n. 296 del 2006 vengono definite le “competenze di cittadinanza” da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, esse sono: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare informazioni. Successivamente con la legge n. 169 del 30 ottobre 2008 viene istituita una disciplina denominata cittadinanza e costituzione da individuare nelle aree storico-geografico e storico-sociale ed oggetto di specifica valutazione, con una dotazione oraria di trentatré ore e con votazione distinta per le scuole di ogni ordine e grado.

La scuola ha il compito dunque di formare i cittadini e questa formazione si basa sulla trasmissione di conoscenze, ma passa anche attraverso le modalità di insegnamento prescelte, le relazioni che si instaurano tra insegnanti e allievi; si nutre, inoltre, del clima

che si respira in classe ed è condizionata dalla scelta dei libri di testo: possiamo dire, in conclusione, che contano gli aspetti sia formali che informali. Proprio per questo “una cultura della cittadinanza si giustifica come necessità formativa, come fulcro di un insegnamento di etica pubblica che, di certo sul piano semantico, ingloba i concetti di giustizia, di uguaglianza, di pace, di libertà, di solidarietà, di reciprocità, di bene comune, che hanno riguardato e riguarderanno in misura crescente la riflessione pedagogica”²².

La domanda di formazione, in riferimento ai saperi connessi alla cittadinanza unisce le esigenze tradizionali di identità, l’insieme dei saperi civici, l’integrazione nel tessuto sociale nazionale, il senso critico e di responsabilità, nel rispetto di quella dilatazione di significato che ha interessato, come abbiamo visto, l’evoluzione del concetto negli ultimi decenni. Questo ampliamento di significati produce come effetto immediato l’ampliamento degli obiettivi oltreché l’arricchimento di sfaccettature che ne costituiscono la fisionomia.

Non per questo, bisogna incorrere nell’errore di far coincidere cittadinanza e istruzione, mettendo in un unico calderone ampliamento degli orizzonti conoscitivi, capacità di problem solving, padronanza nella comunicazione, uso di capacità logiche. È vero ed incontestabile che i cittadini dovrebbero avere le capacità necessarie per filtrare le informazioni ed aumentare le conoscenze utili ad orientarsi nella complessità e a comprendere se stessi e il mondo che li circonda, ma i saperi da soli non sono però sufficienti ad esercitare le funzioni di cittadino, dal momento che questo esercizio si basa anche sull’agire seguendo il principio della cura dell’interesse generale, sul saper vivere con gli altri in un sistema di fiducia reciproca e nel rispetto di reciproci diritti e doveri.

I progetti di educazione alla cittadinanza devono necessariamente tener conto di tutto questo, in un’ottica di integrazione ed inclusione, in vista del raggiungimento del successo da parte di tutti gli alunni senza discriminazioni legate alla classe sociale, al genere, all’origine etnica o alla fede religiosa. Elemento fondamentale della cittadinanza è proprio l’uguaglianza di opportunità di tutti i cittadini, secondo Perrenoud l’insuccesso scolastico è il nodo cruciale del problema della cittadinanza, dal momento che per esercitarla è necessaria in via preliminare l’appropriazione da parte di tutti di strumenti e artefatti linguistici, cognitivi, culturali.

²² C. De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, cit., p. 297.

Adeguare la formazione alla cittadinanza alla complessità della società e della vita costituisce una sfida avvincente per la scuola e gli insegnanti che si concretizza nella capacità di istruire, formare ed educare per sviluppare nei giovani una diversa coscienza, una coscienza che sia propriamente da cittadino. Marshall scrive che: “L’istruzione infantile ha un’influenza diretta sulla cittadinanza e quando lo stato garantisce l’istruzione di tutti i cittadini, esso ha in mente senz’altro i requisiti e la natura della cittadinanza. Esso cerca di favorire la crescita di futuri cittadini. Il diritto all’istruzione è un vero e proprio diritto sociale di cittadinanza, perché lo scopo dell’istruzione infantile è quello di formare il futuro uomo adulto. In sostanza, esso non va visto come il diritto del bambino ad andare a scuola, ma come il diritto dell’adulto ad essere istruito [...]. L’istruzione è un requisito necessario della libertà civile”²³.

Negli ultimi anni, è emerso, abbiamo accennato sia in campo nazionale che internazionale, un rinnovato interesse dal punto di vista educativo per i problemi connessi all’esercizio della cittadinanza. Per formare i futuri cittadini, ciò che si pone come obiettivo prioritario è favorire l’acquisizione nei soggetti di conoscenze, competenze, abilità, in forza delle quali un individuo sia in grado di acquisire consapevolezza dei legami e del ruolo sociale che tale status implica. Viene appunto riconosciuta alla scuola una funzione democratica, nella direzione di contribuire alla costruzione di una società civile, intesa come un luogo differenziato e plurale.

Ginsborg²⁴ sostiene che la società civile promuove la diffusione del potere e delle possibilità di scelta utilizzando mezzi pacifici, agisce ispirandosi ai principi della parità di genere e dell’equità sociale, favorisce l’autonomia di giudizio e il pluralismo anziché tendere al conformismo. In questo senso, la società civile è intesa come uno spazio sociale in cui gli individui mettono a confronto le proprie idee, attraverso la discussione e l’approfondimento di questioni pubbliche di rilevanza generale. La scuola, in questo senso, dovrebbe favorire la crescita democratica, contribuendo alla formazione dei futuri cittadini, mettendo in risalto l’importanza, nei contesti democratici, della connessione tra la sfera della politica rappresentativa e la società civile che si basa sul coinvolgimento di tutte le parti in causa al momento delle deliberazioni sulle questioni importanti, sulla valutazione, quindi, delle alternative possibili. La discussione razionale aiuta a produrre decisioni migliori proprio perché avviene mediante il coinvolgimento di un numero maggiore di persone che possono approfondire i problemi da più punti di

²³ T. H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, cit., pp. 27-28.

²⁴ Cfr. P. Ginsborg, *Il tempo di cambiare. Politica e potere della vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2004.

vista, integrando le informazioni, decidendo insieme in modo trasparente. L'educazione a scuola dovrebbe quindi tendere a rafforzare l'abitudine ad affrontare le questioni avvalendosi della discussione e del negoziato per poter giungere ad una sintesi degli interessi e dei valori condivisi dai cittadini.

L'accento, in questo senso, è posto dunque non tanto sull'accezione di tipo giuridico-politico, quanto sulla responsabilità sociale legata allo status di cittadino. Non a caso, come vedremo, la formazione civica degli studenti, le conoscenze che essi posseggono nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, divengono argomento di interesse e oggetto di importanti ricerche in campo internazionale. La IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) ha condotto, fin ora, in questo campo ben tre indagini: l'Indagine Internazionale sull'Educazione Civica del 1975 (Study of Civic Education), la Seconda Indagine sull'Educazione Civica del 1999 (Civic Education Study – CIVED) e l'Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza del 2009 (International Civic and Citizenship – ICCS).

Il tema della cittadinanza a scuola è utile ad inquadrare il problema della partecipazione degli alunni alla vita sociale, considerando il coinvolgimento pieno e consapevole alle attività e vicende del gruppo, della scuola, della società. In questo modo la scuola viene vista come il luogo in cui la dimensione orizzontale e quella verticale convivono.

Un ulteriore elemento che va ad incrementare la complessità del concetto di cittadinanza è la compresenza, al suo interno, di componenti che riguardano il sapere, la dimensione affettivo-emotiva, atteggiamenti e comportamenti. Questi ultimi, in modo particolare danno testimonianza concreta di come si vive da cittadini, ed è proprio a partire da questa consapevolezza che, sul piano educativo viene attribuito rilievo non solo agli aspetti cognitivi, che pure rivestono un'importanza notevole, quanto agli aspetti legati all'orientamento personale, ai valori, alle disposizioni mentali e alle azioni. La riflessione sulla cittadinanza implica, dunque, affrontare dal punto di vista educativo la questione dell'interiorizzazione delle regole e dei valori condivisi dai membri di una comunità e finalizzati a regolarne internamente i rapporti.

La questione educativa sulla cittadinanza può essere posta utilizzando almeno tre accezioni: educazione sulla cittadinanza, educazione attraverso la cittadinanza, educazione per la cittadinanza²⁵. La prima accezione, di tipo restrittivo, connota una tipologia di educazione volta alla trasmissione prima e all'acquisizione poi di elementi

²⁵ T. H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, cit., pp. 27-28.

conoscitivi che riguardano il funzionamento della società nella sua dimensione sociale, politica, economica. Le altre due accezioni, invece, sottolineano l'importanza che riveste l'acquisizione oltre che di conoscenze, anche di abilità e competenze che una volta acquisite pienamente padroneggiate permettono di esercitare una effettiva partecipazione da parte del soggetto alla vita del proprio contesto di vita e sociale.

Il concetto di competenza contiene, dunque, in sé una parte relativa ai contenuti e agli elementi che la costituiscono ed una parte che rimanda all'aspetto pratico dell'essere e comportarsi da cittadino. L'ampliamento del concetto risente di questa prima precisazione e si arricchisce di ulteriori spunti che scaturiscono dal pluralismo della società in cui viviamo. La società italiana, più precisamente la scuola in cui veniva introdotta l'educazione civica per la prima volta era profondamente dissimile da quella attuale, come dissimili erano le funzioni della materia scolastica.

Nel dopoguerra, abbiamo detto che l'educazione civica serviva per lo più a creare le condizioni necessarie ad uniformare culturalmente il tessuto sociale in vista del rafforzamento a livello identitario della nazione. Questo tipo di educazione civica si distingueva per una dimensione di tipo nazionale, in quanto il suo scopo ultimo era appunto quello di creare quella coesione sociale finalizzata al rafforzamento dell'identità nazionale. A tal proposito va ricordato che le politiche scolastiche in Italia e non solo sono state nel tempo strumento di unità linguistica, facendo della scuola il luogo deputato alla trasmissione del sapere, della cultura e della memoria.

I valori che circolavano nella società del tempo erano pressoché interamente riconducibili a quelli risorgimentali della famiglia, della religione, della patria. In una dimensione di tipo globale, quale è quella che contraddistingue le società attuali, la cittadinanza deve necessariamente arricchirsi di contenuti e significati per rispondere agli stimoli e alle sfide del pluralismo e della complessità, in una prospettiva di società che non è più solo nazionale, ma globale.

Per chi cresce in siffatte circostanze, la strategia più efficace per orientarsi in tale complessità è quella che determina negli anni della crescita e della socializzazione l'acquisizione di conoscenze tali da consentire al soggetto di padroneggiare il proprio destino e di essere in grado di interpretare i fenomeni connessi ai cambiamenti. Gli scenari globali si fanno sempre più imprevedibili²⁶, mentre gli strumenti educativi appaiono man mano inefficaci a fronteggiare le varie emergenze formative, dal

²⁶ Cfr. J. Cooper Ramo, *Il secolo imprevedibile. Perché il nuovo disordine mondiale richiede una rivoluzione del pensiero*, Elliot, Roma 2009.

momento che “I sistemi scolastici di tutti i paesi avanzati trovano ogni giorno più difficile rispondere in maniera efficace alla richiesta di formazione proveniente dalla società”²⁷. È in tali circostanze che Edgar Morin ribadisce l’importanza del concetto di educare all’inatteso:

Le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze ma nel corso del XX secolo ci hanno anche rivelato innumerevoli campi d’incertezza. L’insegnamento dovrebbe comprendere un insegnamento delle incertezze [...] che permettano di affrontare i rischi, l’inatteso e l’incerto, e di modificarne l’evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell’azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano d’incertezze attraverso arcipelaghi di certezza. [...] L’abbandono delle concezioni deterministe della storia umana, che credevano di poter predire il nostro futuro, l’esame dei grandi eventi del nostro secolo che furono tutti inattesi, il carattere ormai ignoto dell’avventura umana devono incitarci a predisporre la mente ad aspettarsi l’inatteso per affrontarlo. È necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare si portino negli avamposti dell’incertezza del nostro tempo²⁸.

Mario Caliguri²⁹ sostiene che in un simile scenario di emergenza educativa vadano percorse tutte le strade possibili, anche quelle meno usuali come la comunicazione pubblica³⁰, disciplina molto importante, sostiene lo studioso per la stessa educazione alla democrazia. La sua idea è quella di sviluppare “riflessioni fuori dal coro sui luoghi educativi, sulla formazione degli educatori, sul collegamento tra istruzione e società anzi più precisamente tra scuola e democrazia e tra formazione e lavoro, per approdare al fondamentale rapporto tra educazione e democrazia”³¹. Egli si chiede se l’insufficienza evidente del sistema educativo potrebbe essere considerata una conseguenza della crisi della democrazia, in quanto tali sistemi risultano collegati e se

²⁷ Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 251.

²⁸ E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, pp. 13-14.

²⁹ Cfr. M. Caliguri, *Comunicazione pubblica e pedagogia critica. Un nodo cruciale per la democrazia*, pp. 245-261, in G. Spadafora (a cura di), *Verso l’emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.

³⁰ Intesa nel senso di comunicazione istituzionale e sociale, come strumento per aumentare il senso critico dei cittadini, stimolare comportamenti a vantaggio dell’intera collettività, consentire il controllo sull’operato dei decisori pubblici, essere in grado di utilizzare le opportunità e le risorse che lo Stato mette a disposizione di tutti. Cfr. P. Mancini, *Manuale di comunicazione pubblica*, Laterza, Roma-Bari, 1996, F. Faccioli, *Comunicazione pubblica e cultura del servizio. Modelli, attori, percorsi*, Carocci, Roma 2000, R. Grandi, *La comunicazione pubblica. Teorie, casi, profili normativi*, Carocci, Roma 2001.

³¹ M. Caliguri, *Comunicazione pubblica e pedagogia critica*, cit., p. 245.

in realtà non fosse il sistema democratico stesso, ovvero le istituzioni pubbliche e chi le guida ad alimentare il problema. Nella sua visione la comunicazione pubblica “è il fondamento del sistema democratico, in quanto i cittadini selezionano e controllano i propri rappresentanti appunto sulle basi delle informazioni di cui dispongono e che sono in grado di selezionare, richiedere e utilizzare. Tutto ciò richiede appunto conoscenze e competenze che solo l’istruzione può garantire in via prevalente. Nonostante affermazioni e tentativi, oggi la scuola non è più al centro del processo educativo, avendo perduto la sua funzione centrale come, peraltro, sebbene per fattori diversi, l’altro insostituibile polo formativo individuale: la famiglia”³².

A proposito del deterioramento della funzione sociale dell’istruzione, Chomsky parla di diseducazione³³ e Bauman fa una riflessione molto interessante in cui ricollega questo problema a quello della democrazia:

Il dominio conseguito mediante la deliberata coltivazione dell’ignoranza e dell’incertezza, infatti, è più affidabile e costa meno del potere fondato sull’esauritiva disamina dei fatti e sullo sforzo prolungato di raggiungere un accordo circa la fondatezza dei problemi e i metodi meno rischiosi per affrontarli. L’ignoranza politica perpetua se stessa e la corda intrecciata dell’ignoranza e dell’inazione fa sempre comodo quando si deve mettere il bavaglio o legare le mani alla democrazia. Abbiamo bisogno dell’educazione permanente per avere la possibilità di scegliere. Ma ne abbiamo ancor più bisogno per salvaguardare le condizioni che rendono le scelte accessibili e alla nostra portata³⁴.

Per questo, il lavoro delle agenzie educative, la scuola in primis, va orientato a favorire nelle giovani generazioni il possesso di saperi letterari, scientifici, storico-espressivi, unitamente agli strumenti di tipo cognitivo, alle abilità sociali e attitudini morali utili a sviluppare pienamente le potenzialità di ciascuno e a far emergere così personalità consapevoli e responsabili rispetto ai ruoli assunti nella società.

L’appartenenza dei singoli allo spazio del proprio Stato – nazione e contemporaneamente ad altri spazi virtuali, economici e culturali comporta una ridefinizione della cittadinanza e della formazione ad essa collegata che deve tener

³² *Ibid.*, p. 250.

³³ Cfr. N. Chomsky, *La diseducazione. Americanismo e politiche globali*, Armando, Roma 2003.

³⁴ Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, il Mulino, Bologna 2009, p. 95.

conto della labilità e flessibilità dei confini del mondo in cui viviamo in una prospettiva che non è più locale, ma globale e locale allo stesso tempo. Il processo inarrestabile di globalizzazione e il pluralismo culturale pongono nuove e più complesse sfide educative connesse all'acquisizione di competenze e nel caso specifico di competenze di cittadinanza.

Abbiamo visto che la prospettiva dell'educazione progressiva giunge in Italia con la guerra di liberazione attraverso la voce degli studiosi italiani di Dewey e grazie alle esperienze del Movimento di cooperazione educativa, introducendo nuove idee nella pedagogia italiana e contribuendo alla costruzione della scuola democratica e allo sviluppo di eguaglianza sociale. L'educazione progressiva sostiene che lo sviluppo di capacità da parte degli studenti di sviluppare attività e risolvere problemi in modo collaborativo abbia conseguenze dirette sulla realtà, proprio perché abitua i soggetti ad avere consapevolezza intorno ai problemi che emergono dalla società civile. L'atteggiamento di responsabilità e collaborazione che si acquisisce a scuola, inoltre, può essere esteso a tutte le sfere della società, alla famiglia, al mondo del lavoro e dell'economia.

Gli attuali assetti sociali, caratterizzati da grandi flussi di informazione, da saperi sempre più specializzati, dall'interdipendenza delle istituzioni e dall'aumento spasmodico del consumo, pongono con urgenza il problema della formazione di cittadini consapevoli e dotati di senso critico, capaci di ragionare sui cambiamenti in essere nella società. È in questa realtà sociale che si può riscoprire un rinnovato interesse per l'educazione progressiva e per gli obiettivi che intende perseguire, in quanto si sostanziano proprio per un interesse verso la crescita di individui in grado di cogliere e dare risposte alle sfide della modernità, di connettere gli elementi apparentemente dispersi e frammentari della cultura e di contribuire alle decisioni rilevanti per le questioni che emergono nella sfera pubblica.

L'educazione progressiva ha riconosciuto nell'innovazione delle pratiche scolastiche il meccanismo più efficace per lo sviluppo della democrazia ed ha introdotto temi molto importanti per avviare un ripensamento dell'istruzione in rapporto ai problemi emergenti nella società. Il suo principale risultato, come vedremo, è stato quello di ridefinire le relazioni tra scuola e società in senso egualitario, valorizzando un sapere aperto, dinamico che supera le rigide separazioni tra conoscenze astratte e applicazioni in nuovi contesti. Altri aspetti interessanti riguardano la valorizzazione del curricolo integrato e interdisciplinare e del ruolo degli studenti nello svolgimento delle attività in

classe, promuovendo il confronto tra i diversi punti di vista in un clima di mutuo rispetto. Nell'educazione progressiva è fondamentale sviluppare il rapporto di reciprocità tra scolarizzazione e democrazia nel senso che nelle scuole in cui viene favorita una struttura della partecipazione degli studenti basata sulla valorizzazione del dialogo, i ragazzi imparano ad assumere un atteggiamento responsabile e propositivo anche nei problemi che emergono nella sfera pubblica. Allo stesso tempo, una società democratica amplia gli spazi di partecipazione dei cittadini alle scelte rilevanti nella vita quotidiana e diffonde la disposizione al rispetto reciproco e al rafforzamento dell'autonomia di pensiero.

Essa, pertanto, si configura come un processo emancipativo di piena partecipazione di tutti i soggetti ai processi di scolarizzazione, come condizione di sviluppo dell'autonomia personale e di accesso delle molteplici voci alla deliberazione pubblica. La capacità di costruire relazioni cooperative, di affrontare i problemi utilizzando un metodo razionale e flessibile appreso a scuola sono disposizioni complessive della personalità che possono essere estese alle decisioni della sfera pubblica per orientarle ad una maggiore equità sociale: è in questo senso che va riconosciuta alla scuola una funzione di educazione alla cittadinanza e di formazione di persone in grado di partecipare attivamente alla vita pubblica, in un ottica di integrazione e solidarietà grazie alla quale si possono oltrepassare i limiti di una visione egoistica ed individualistica che ancora oggi è tipica dei rapporti sociali, politici ed economici su cui si basa la società.

Passiamo quindi ad analizzare l'importante contributo che, in tal senso, si deve riconoscere all'opera di John Dewey, soprattutto per quanto attiene al ruolo della scuola, intesa come luogo in cui si costruisce democrazia, nella formazione dei cittadini.

2.2 John Dewey

Il contributo di John Dewey è di particolare interesse nell'ambito del discorso sull'educazione alla cittadinanza inteso come discorso che si estende all'educazione alla democrazia come modo di vita. In effetti, nella concezione di questo famoso pedagogista, la democrazia più che una forma di governo è considerata proprio un modo di vita che si basa sulla partecipazione alla formazione di valori condivisi da tutti gli associati di una società democratica che appare dunque un tipo di società di tipo dinamico, in cui sono frequenti i cambiamenti e le trasformazioni della realtà e in cui

l'elemento di fiducia è rappresentato dalla fiducia nella forza espressa da un'esperienza in comune³⁵.

La teoria educativa di Dewey, con la sua concezione dell'origine e dello sviluppo della conoscenza, le sue riflessioni sulla relazione tra esperienza e curriculum, assegna, tra l'altro, grande importanza alla prospettiva dell'educazione progressiva³⁶ nell'apprendimento individuale e nello sviluppo della democrazia. La prospettiva progressiva, cui si farà cenno, è molto importante per aver introdotto delle novità di rilievo nell'ambito della relazione tra scuola e società, dei processi di apprendimento, del curriculum e dell'organizzazione delle pratiche educative, immettendo elementi innovativi nel campo dell'educazione. L'educazione progressiva ha contribuito a rompere l'isolamento della scuola dalla società, favorendo il diritto all'istruzione per tutti. La scuola, in tale ottica, non è semplicemente uno spazio di trasmissione del sapere rappresentato nel curriculum, ma un contesto sociale colmo di elementi culturali complessi e molteplici. Una concezione progressiva del diritto allo studio richiede l'analisi critica degli scopi della scolarizzazione, della natura del curriculum, inteso come il risultato di un processo di selezione e trasformazione del sapere, e della comunicazione in classe. L'istruzione, inoltre, dovrebbe garantire la disposizione dei cittadini a sviluppare un pensiero flessibile e riflessivo, nonché a trattare le proprie convinzioni in maniera critica, favorendo la realizzazione personale attraverso la partecipazione alla vita sociale.

Sorzio afferma che "L'educazione progressiva è un movimento composito, fondato sull'idea che la scolarizzazione possa essere il motore dell'emancipazione e della democratizzazione della società, modificando le condizioni di disuguaglianza sociale dovute alla predominanza della sfera economica e delle condizioni di nascita sulla

³⁵ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1982, p. 252.

³⁶ L'educazione progressiva è una componente essenziale del più ampio movimento politico e culturale progressista, nato a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, che ritiene la scuola lo strumento più importante per combattere l'ineguaglianza sociale. La Progressive Education Association viene fondata nel 1919 con lo scopo di creare un movimento volto a favorire l'accesso all'istruzione dei figli delle classi popolari, ampliare le attività della scuola per rendere tutti i cittadini in grado di comprendere le forze che strutturano le relazioni sociali e trasformarle nella direzione di una maggiore democrazia, applicare i principi pedagogici derivati dalle ricerche in psicologia e nelle scienze umane all'organizzazione delle attività scolastiche, riconfigurare l'istruzione per rispondere alle esigenze poste dalla diversificazione dell'estrazione economica-sociale-culturale degli allievi, proporre una didattica centrata sullo sviluppo del metodo di pensiero degli allievi e non sui contenuti da trasmettere, basare i rapporti interpersonali a scuola sulla cooperazione come base e fondamento delle relazioni sociali, democratizzare la cultura per consentire a tutti l'accesso ad essa.

diffusione del sapere”³⁷. L’istruzione nella prospettiva progressiva ha il compito prioritario di rendere i soggetti in grado di prendere parte con intelligenza alla realtà in cui vivono, di coadiuvarli nella comprensione dei complessi fenomeni della realtà in continua trasformazione e delle forze che concorrono a modificarla, di fornire loro gli strumenti cognitivi e pratici per intervenire su tali forze trasformative (Cremin, 1961). La scuola è intesa così come un contesto in cui l’apprendimento avviene attraverso la risoluzione di problemi mediante il lavoro di tipo cooperativo e dei metodi educativi che sottolineano l’importanza dell’adattabilità del sapere ai problemi concreti che emergono dalla realtà, della socializzazione delle idee all’interno della classe, dell’integrazione di diverse forme del comunicare per portare a compimento un progetto educativo pubblico e democratico. La scuola, tuttavia, seguendo un approccio progressivo, non deve semplicemente limitarsi a riprodurre le forme della vita sociale e quotidiana ma essere il luogo in cui gli alunni, in un contesto di apprendimento stimolante e dinamico, imparano a sviluppare reti di collegamento tra l’esperienza e i sistemi di sapere producendo, nel tempo, effetti sulla realtà sociale esterna. Il paradigma dell’educazione progressiva prende le mosse dalla critica della scuola tradizionale, basata su un modello trasmissivo ed è caratterizzato da alcuni nuclei tematici che però non vanno a costituire un vero e proprio sapere codificato, quanto piuttosto un insieme di esperienze, casi, progetti, problemi e teorie dai confini aperti. Secondo Visalberghi, infatti, l’educazione progressiva non si avvale di programmi, metodi definitivi ma consiste piuttosto in un atteggiamento educativo costantemente in svolgimento, che non si irrigidisce in formule definite ed è continuamente orientato, attraverso la ricerca, al miglioramento delle condizioni in cui un soggetto apprende³⁸.

Essa riguarda tanto la reciprocità tra educazione e democrazia, quanto la disposizione all’innovazione costante dei concetti. Seguendo la prima accezione, che si avvicina alla posizione di Borghi, il fine della filosofia dell’educazione progressiva consiste nella precisazione della finalità sociale dell’educazione, sia nel senso di stabilire relazioni sociali basate sul rispetto reciproco per favorire la crescita di personalità autonome, che nel senso di diffondere i saperi acquisiti a scuola grazie all’attività cooperativa al fine di trasformare la realtà in un’ottica di maggiore garanzia della giustizia sociale³⁹. Nella seconda accezione, invece, ci si avvicina al pensiero di Washburne, il quale sostiene

³⁷ P. Sorzio, *Dewey e l’educazione progressiva*, Carocci, Roma 2009, p. 7.

³⁸ Cfr. A. Visalberghi, *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

³⁹ Cfr. L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

l'esistenza di un forte legame tra il progresso della conoscenza scientifica dello sviluppo umano, il miglioramento dei processi educativi e la realizzazione della democrazia, infatti afferma che "L'educazione progressiva non è che il continuo sforzo di applicare i risultati mai definitivi della scienza, per aiutare i giovani a crescere in armonia con l'ideale democratico, cioè lo sviluppo più completo possibile delle capacità di ciascun individuo sia come individuo, sia come membro responsabile della società"⁴⁰. In ogni caso, gli aspetti innovativi dell'educazione progressiva riguardano la critica ai modelli di apprendimento tradizionali che si basano sulla memorizzazione delle conoscenze, l'enfasi posta sul momento cooperativo, come base e presupposto dell'apprendimento stesso e la centralità del ragionamento per risolvere situazioni problematiche, il tutto sottolineando l'importanza della dimensione sociale in quanto parte integrante della formazione scolastica e della dimensione relazionale attraverso la quale si svolge l'interazione didattica.

L'educazione progressiva ha agito in vista della modificazione delle relazioni tra scuola e società, per favorire una maggiore integrazione delle due dimensioni, e della trasformazione del processo di scolarizzazione, dal punto di vista della struttura del curriculum e dell'organizzazione delle interazioni in classe, avanzando critiche verso la scuola del modello trasmissivo che produce apprendimenti fragili, con cui non si è in grado di risolvere i problemi della realtà sociale. La visione alternativa proposta dal paradigma dell'educazione progressiva si sviluppa intorno a quattro grandi temi, che sono: "l'apertura della scuola alle questioni del benessere individuale e dello sviluppo di una società democratica; il riconoscimento dell'importanza delle esperienze quotidiane nei processi di apprendimento scolastico; l'elaborazione di una teoria dell'educazione fortemente connessa agli sviluppi delle scienze umane; l'organizzazione del curriculum intorno a progetti unificatori e la struttura dell'interazione in classe, di tipo dialogico, che offre libertà agli allievi e li responsabilizza nei loro percorsi di apprendimento"⁴¹.

Durante la seconda metà del XIX secolo, le trasformazioni dei processi produttivi generate dall'industrializzazione della società hanno dato luogo alla creazione di nuovi ambienti umani, producendo nella vita delle persone alienazione, fenomeni di mobilità e perdita di controllo sulla propria vita e al contempo hanno aperto la possibilità di nuove relazioni solidali per un numero crescente di persone con origini culturali diverse. La cultura non è più appannaggio dei ceti sociali privilegiati, basandosi al contrario sui

⁴⁰ C. W. Washburne, *Che cos'è l'educazione progressiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 150.

⁴¹ P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, cit., pp. 11-12.

concetti di molteplicità e pluralismo per rafforzare la base democratica della vita nella società ed aumentare per tutti le opportunità di riuscita sociale. Non a caso, l'educazione progressiva pone al centro dell'attività didattica l'apprendimento del metodo di problem solving in quanto favorisce negli studenti l'acquisizione di strumenti culturali di cui servirsi per la risoluzione dei problemi attinenti lo svolgimento della vita nella comunità di appartenenza. In altre parole, la scuola diviene il luogo, la comunità in cui si possono apprendere, attraverso strategie di cooperazione tra gli alunni, quelle conoscenze, abilità e competenze utili ad affrontare in senso democratico i problemi emersi dall'industrializzazione della società. Il sapere a cui si fa riferimento non è di tipo statico, come nelle scuole tradizionali in cui solo alcuni ceti avevano il privilegio dell'istruzione, inoltre ciò che viene rimarcato con evidenza è il fatto che in tutti gli alunni vanno stimolati modi di pensare che andrebbero estesi a tutte le istituzioni sociali. Dewey, infatti afferma che "Quando la scuola così strutturata riesce a fornire agli allievi gli strumenti intellettuali di autodirezione per partecipare alla vita della comunità, abbiamo la fiducia più profonda e garantita che anche la società più ampia sia degna, amorevole e armoniosa"⁴².

Nell'ambito del paradigma dell'educazione progressiva, alla scuola viene attribuito un ruolo fortemente emancipativo proprio perché essa è il contesto in cui i giovani apprendono gli strumenti intellettuali e culturali che possono essere trasferiti nella vita quotidiana per apportare quelle modifiche al sistema sociale che ne attenuano le disegualianze e gli squilibri. Rispetto alla struttura della scuola tradizionale, le scuole organizzate nella prospettiva dell'educazione progressiva vengono così descritte da Dewey⁴³:

Hanno in comune il rispetto per l'individualità degli allievi e la garanzia di una maggiore libertà; una disposizione comune a costruire il sapere a partire dall'esperienza dei ragazzi e delle ragazze che vi entrano, anziché calare un'imposizione di argomenti e standard dall'alto. Tutte le scuole progressive mostrano una certa atmosfera di informalità, perché l'esperienza ha mostrato che la formalizzazione è antitetica all'attività mentale genuina e alla sincera espressione delle emozioni. L'importanza delle attività orientate a uno scopo è uno dei fattori comuni a tutte le scuole progressive;

⁴² J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 49.

⁴³ J. Dewey, *On education. Selections*, ed by M. S. Dworking, Teachers College Press, New York 1959 in P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, cit., pp. 37-38.

ritengo che c'è in comune a tutte queste scuole un'attenzione rara al fattore umano, alle relazioni sociali autentiche, [...] che si distaccano dall'artificialità di quelle relazioni interpersonali che sono state il principale fattore di isolamento della scuola dalla vita. [Vi sono caratteristiche specifiche delle scuole progressive] anche nel loro contributo alla teoria educativa: il rispetto per le capacità, gli interessi, e le esperienze individuali; una sufficiente libertà e informalità che permette agli insegnanti di entrare in contatto con i bambini come essi sono; il rispetto per l'apprendimento impostato e condotto dai bambini stessi; il rispetto per l'attività come stimolo e centro dell'apprendimento; e soprattutto la fiducia nella comunicazione e nella cooperazione come struttura generale delle relazioni sociali.

Nella visione di Dewey, l'apprendimento risulta dall'applicazione di strategie cooperative per risolvere problemi che emergono dalla realtà in cui gli allievi vivono e agiscono, inoltre il curriculum deve essere integrato, considerata l'unitarietà del soggetto che apprende e non va trascurata la relazione della scuola con le altre sfere del vivere sociale. Se la scuola è organizzata come una comunità democratica in cui gli alunni vengono stimolati a sviluppare strategie di problem solving, ciò produce effetti diretti nella società perché una scuola siffatta concorre a formare cittadini dotati di senso critico e capaci di agire in modo autonomo e responsabile. Il metodo del problem solving consiste dunque in un atteggiamento mentale aperto, critico, ripensabile ed antidogmatico che si avvicina agli atteggiamenti che sono alla base dei principi di libertà e democrazia. Proprio per questo la scuola può diventare l'istituzione in cui, mediante l'educazione delle giovani generazioni al ragionamento critico e all'interazione cooperativa, si estrinseca l'essenza stessa della democrazia, nella misura in cui le giovani generazioni di cittadini crescono allenandosi all'esercizio del proprio pensiero in modo autonomo nonché diretto alla risoluzione di problemi rilevanti socialmente, e rifiutando contestualmente le prese di posizione e le idee imposte senza alcuna verifica di tipo razionale. La scuola diventa così un luogo di trasformazione sociale nel senso che abitua i futuri cittadini ad utilizzare, ragionando, le proprie risorse intellettuali senza dipendere da modelli autoritari⁴⁴.

Dewey ipotizza inoltre un collegamento molto stretto e diretto tra personalità del soggetto, educazione, libertà e democrazia⁴⁵, considerando la libertà non tanto come una

⁴⁴ Cfr. J Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1982.

⁴⁵ Cfr. J Dewey, *Scuola e società*, cit.

condizione di totale assenza di vincoli sociali per un individuo concentrato sul soddisfacimento dei propri interessi, quanto come una caratteristica della relazione interpersonale e come possibilità di scegliere in modo autonomo all'interno della comunità di cui si è parte. Quindi l'autonomia e la libertà rendono il soggetto capace di analizzare l'adeguatezza di possibili alternative di azioni per poter valutare e scegliere in funzione dei propri bisogni e allo stesso tempo nel rispetto degli altri, considerando quindi anche i possibili effetti e le implicazioni delle proprie decisioni, assunte autonomamente, sulle persone con cui si condividono esperienze sociali.

L'educazione alla democrazia si fonda sulle relazioni sociali e per svilupparsi presuppone l'interazione tra personalità libere impegnate attivamente a risolvere problemi attraverso lo scambio di idee, il confronto e il rispetto reciproco. Tuttavia nella visione di Dewey la democrazia si configura come una forma di relazionalità tra persone che partecipano alla vita sociale di una comunità, affrontano i problemi razionalmente, compiendo scelte consapevoli e valutando le conseguenze delle proprie azioni, senza subire passivamente l'influenza dell'autorità e non solo dunque come forma di governo istituzionale. L'educazione e la democrazia sono collegate per il fatto che da un lato l'educazione concorre allo sviluppo democratico della società perché il suo obiettivo è quello di formare cittadini in grado di scegliere in modo consapevole e di agire valutando in modo critico e dall'altro la democrazia sviluppa l'educazione dal momento che la partecipazione dei cittadini si basa sulla propensione alla cooperazione per risolvere in modo razionale i problemi emergenti dalla realtà sociale.

In Italia la pedagogia progressiva ha contribuito, con il suo discorso educativo, ad un rinnovamento in senso democratico dei metodi e della struttura della scuola italiana, in particolare si deve a Lamberto Borghi l'introduzione di una visione profondamente antiautoritaria nella pedagogia italiana. Rifacendosi al pensiero di Dewey, egli sviluppa una prospettiva che valorizza le sperimentazioni educative basate sulle relazioni che si fondano sul rispetto reciproco e sullo sviluppo dell'autonomia di pensiero. I principi dell'educazione progressiva possono essere riassunti "nell'idea dello sviluppo contemporaneo e congiunto dell'individualità e della socialità del fanciullo, nel concetto che questi deve essere sempre considerato come una personalità distinta, come individuo, e non come l'appendice di un corpo etnico o religioso o come l'incarnazione di un'idea"⁴⁶. I principi su cui deve fondarsi la scuola democratica sono

⁴⁶ L. Borghi, *La città e la scuola*, a cura di G. Fofi, Eleuthera, Milano 2008, p. 58.

l'antiautoritarismo, la non-violenza, la libertà e le forme di socialità democratiche che favoriscono lo sviluppo di personalità autonome nei bambini. Nella sua visione, inoltre, l'educazione ha il compito di collegare il presente al futuro, in quanto per un verso si preoccupa di inserire le giovani generazioni nelle forme sociali di convivenza in cui si trovano, mentre per un altro verso ha il compito di formare nei giovani personalità dal carattere autonomo, indipendenti nel giudizio, capaci di agire in modo razionale e rispettoso delle altre persone. L'educazione progressiva rafforza la democrazia, in quanto sistema di vita associata che si basa sulla partecipazione di tutti alla vita pubblica attraverso la condivisione, comunicazione ed esplicitazione delle esperienze, e permette il pieno sviluppo dei futuri cittadini, capaci di pensiero autonomo, riflessivi, a differenza di quanto avviene nelle società autoritarie che, attraverso sistemi scolastici rigidi, non riescono a far sviluppare negli alunni quella originalità di pensiero ed autonomia intellettuale che sono fondamentali per il continuo sviluppo della democrazia.

Tuttavia, l'emergere di personalità autonome, dotate di intelligenza critica può avere luogo quando le interazioni tra le generazioni non si basano sulla logica della subordinazione dei ragazzi verso gli adulti, ma al contrario questi ultimi manifestano la sensibilità di riconoscere le differenze nei punti di vista, senza per questo cadere nell'errore di esprimere giudizi negativi affrettati, ma lasciando spazio alla libera espressione e al confronto di idee. L'autonomia di una persona si evince anche dal suo stile comunicativo, una persona autonoma ha la capacità di entrare in maniera creativa nella comunicazione, introducendo punti di vista originali, conducendo argomentazioni in modo razionale e soprattutto mantenendo sempre un clima di rispetto. Borghi afferma che una personalità autonoma e libera non solo è in grado di pensare con la propria testa ma è altrettanto in grado di avvalersi della collaborazione, di condividere progetti ed esperienze senza soggiacere all'autorità esterna con una naturale predisposizione al confronto e al dialogo. Solo così, afferma Borghi, si possono gettare realmente le basi per "la creazione di una società democratica nel verace senso di questa espressione, cioè costituita da uomini atti a governarsi da sé e nemici di ogni autorità esterna"⁴⁷.

Per Dewey, l'educazione ha una valenza fortemente sociale e partendo dal presupposto che ogni educazione "deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie"⁴⁸ ritiene il percorso di crescita un processo di socializzazione che ha inizio

⁴⁷ *Ibid.*, p. 138.

⁴⁸ Cfr. J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, cit.

al momento della nascita e continua come esperienza sociale lungo tutto l'arco della vita. Il fine generale dell'educazione corrisponde all'idea di sviluppo democratico ed è per questo motivo che Dewey considera la scuola un'istituzione sociale, in cui il bambino sperimenta concretamente una dimensione comunitaria, una vita sociale semplificata, imparando a vivere in modo coinvolgente e partecipato anche le esperienze che sono tipiche di altri contesti di vita (casa, famiglia, amicizia, vicinato).

La realtà scolastica è caratterizzata da una complessità ridotta che aiuta il fanciullo a comprendere i meccanismi che regolano la vita sociale e quindi lo sostengono nella formazione di una capacità specifica di partecipazione attiva che conseguirà appunto dall'esperienza scolastica. Inoltre, l'educazione trova il suo fondamento nelle attività sociali e la conoscenza viene prodotta dai ragazzi per mezzo del lavoro attivo, vissuto direttamente in prima persona. Dalle esperienze di lavoro attivo che mettono in contatto il soggetto con le cose reali, egli sviluppa la capacità di formulare ipotesi, sperimentare soluzioni, favorendo il sorgere di un habitus scientifico, "in questo rapporto di coerenza fra pensiero e attività pratica, secondo Dewey, maturano le condizioni per uno sviluppo morale del soggetto e del suo sapere"⁴⁹.

La scuola, dunque, come comunità di vita dove gli alunni apprendono le modalità di scambio, di partecipazione, di comunicazione con tutti gli altri membri del contesto, nei cui confronti si impara a porsi in un'ottica di servizio e di mutuo aiuto e sostegno. Al contempo, l'alunno fa esperienza della disciplina e dell'ordine, dell'importanza di adeguare il suo comportamento a delle norme comuni, facendo così della scuola, e della classe in modo particolare, un luogo di cooperazione sociale e di coinvolgimento attivo di tutti i membri che sono parte integrante.

In tale ottica, il ruolo dell'insegnante è quello di "dirigere le interazioni e le intercomunicazioni, che costituiscono la vera vita del gruppo in quanto comunità"⁵⁰, diventando parte della comunità stessa e condividendo ogni esperienza in qualità di "più maturo membro del gruppo". L'educazione si snoda così pienamente in una dimensione sociale di condivisione in cui "il maestro impara, e lo scolaro, senza saperlo, insegna"⁵¹. La concezione deweyana di scuola come comunità implica delle ristrutturazioni al concetto di educazione, al cui centro si situa il soggetto e la sua esperienza di condivisione dell'apprendimento e in cui la posizione del docente appare sia pure

⁴⁹ E. Felisatti, *Cooperare in team e in classe*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2006, p. 107.

⁵⁰ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, cit., p. 13.

⁵¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 204-219.

interna, decentrata rispetto alla comunità. La centralità è assegnata al gruppo, luogo primario di crescita del soggetto, di circolazione dei saperi e di acquisizione della conoscenza dalle esperienze di vita e dalle interazioni dinamiche tra tutti i soggetti coinvolti nell'esperienza educativa e sociale.

Secondo Spadafora⁵² ci sono quattro buoni motivi per riproporre i principi fondamentali della scuola laboratorio di democrazia fondata da Dewey nel mondo contemporaneo della globalizzazione e dell'informazione. Il primo motivo è dato dal fatto che la scuola per formare i giovani alla democrazia deve necessariamente aprirsi ad un confronto con la società e con la realtà contemporanea. Ma che differenza c'è tra il rapporto scuola-società ai tempi di Dewey e il rapporto scuola-società nella contemporaneità. La società americana tra Otto e Novecento veniva scossa dalla rivoluzione industriale che, secondo Dewey, costituiva proprio il punto di partenza per mettere in discussione l'organizzazione scolastica e le dinamiche di insegnamento-apprendimento. In tale ottica, l'apprendimento invece che basarsi sulla logica della trasmissione ed essere considerato come il risultato di un processo di tipo passivo, va inteso in senso pratico, per questo tutto quello che avviene fuori dalla scuola deve essere oggetto di studio e di apprendimento anche dentro.

Come evidenziano diversi studiosi, la scuola oggi vede indebolita la sua funzione sociale e formativa, anche a causa delle trasformazioni in atto generate dall'avvento dell'era elettronica e dalla diffusione delle tecnologie digitali, prime tra tutte la rete internet. Insieme alle enormi, illimitate potenzialità di questi artefatti tecnologici, la società fa i conti con rischi e pericoli ad essi riconducibili e la scuola vede sottrarsi il primato di agenzia formativa delle future generazioni che vengono facilmente sedotti da questi nuovi strumenti di comunicazione. Dunque, il ruolo della scuola e quindi il suo rapporto con la società vengono interpretati alla luce delle nuove sfide poste dalla globalizzazione: a queste sfide l'unica risposta possibile consiste nel rafforzare la funzione di filtro della scuola per aiutare gli studenti a non subire in modo acritico le pressioni del conformismo e dell'omologazione e ad essere in grado di effettuare scelte consapevoli e responsabili.

Il secondo motivo è riconducibile al fatto che nell'odierna società, nei contesti educativi e formativi si parla di eccellenza e meritocrazia, puntando alla valorizzazione dei talenti. La scuola laboratorio ipotizzata da Dewey è la scuola di tutti, nella misura in cui

⁵² Cfr. il saggio di G. Spadafora, *La scuola laboratorio di democrazia: una sfida difficile per la contemporaneità. Alcune riflessioni.*

sostiene ciascuno nella crescita e nei momenti decisionali cruciali per il futuro, orientando a compiere scelte consapevoli e a dare senso alla propria vita. Una scuola che cura la formazione dei ragazzi in modo anche diversificato, a seconda dei diversi talenti, in un'ottica di raggiungimento dell'eccellenza e di inclusione sociale anche dei ragazzi che vivono esperienze di disagio sociale, o che si trovano in condizioni di svantaggio e di emarginazione.

Il terzo motivo, infine, si ricollega alla figura e al ruolo dell'insegnante, risorsa importantissima della scuola e figura centrale per lo sviluppo economico e sociale della democrazia. Il docente della scuola laboratorio è un professionista altamente qualificato e competente del proprio ambito disciplinare e della complessità dei processi educativi in generale, non trasmette conoscenze, ma si impegna per riconoscere le specifiche caratteristiche di ogni studente al fine di contribuire con successo a sviluppare in lui le potenzialità nascoste, bilanciando il rapporto tra educazione affettivo-emotiva e acquisizione delle competenze.

Infine, un quarto motivo, sostiene Spadafora per riproporre nella contemporaneità il modello di Dewey della scuola laboratorio di democrazia, si ricollega alla qualità dell'offerta formativa, che abbiamo visto essere caratterizzata dall'individuazione di sinergie interdisciplinari tra i diversi tipi di conoscenza: linguistico-storiche, informatiche, logiche, scientifico-tecnologiche ed estetico-espressive atte a garantire una visione unitaria della formazione, rispettando al contempo la diversità nei ritmi di crescita e sviluppo psicologico degli allievi. Un profilo formativo così delineato punta al raggiungimento per tutti di competenze utili ad agire in modo critico e per riuscire ad orientarsi in modo flessibile e consapevole nella complessità della vita nella contemporaneità globalizzata.

In sintesi, la teoria deweyana della scuola laboratorio trova il suo fondamento in alcuni presupposti riconducibili essenzialmente a tre elementi: l'allievo, l'apprendimento, il ruolo dell'insegnante. Il primo aspetto da sottolineare è la centralità dell'allievo nella relazione educativa, il secondo aspetto riguarda le modalità attraverso le quali si realizza l'apprendimento, esse sono prevalentemente di tipo pratico, privilegiando dunque la strategia del *learning by doing* e dell'apprendimento come indagine che aiuta gli studenti a comprendere le connessioni interdisciplinari attraverso l'analisi e la risoluzione dei problemi. Inoltre, altra caratteristica di questo tipo di apprendimento è ad esso si perviene grazie alla cooperazione, limitando la competitività degli alunni all'interno della classe in vista di una limitazione delle differenze tra le diverse

intelligenze della classe. Il ruolo dell'insegnante, infine, non si esaurisce in quello di mero trasmettitore della conoscenza, ma si dispiega, attraverso attività di tutoraggio, nella cura dei ragazzi e dei loro bisogni di apprendimento per costruire un ambiente di apprendimento accogliente e in cui tuttavia l'insegnante non osserva lo sviluppo spontaneo degli studenti, ma interviene organizzando le conoscenze in un'ottica costruttivista mediante operazioni di scaffolding.

Attraverso questo modello di educazione fondato sulla teoria dell'educazione progressiva, diverso rispetto al modello della scuola trasmissiva che si ispira a regole di condotta rigide e stili educativi autoritari, la scuola diventa il luogo privilegiato in cui costruire i processi democratici. L'educazione, come processo naturale della vita umana degli individui, è legata al loro vivere insieme, ad un modo di vivere in associazione che è anche proprio della democrazia, concepita appunto come dimensione naturale della vita umana, come un modo di vivere in contrasto con l'idea hobbesiana *dell'homo homini lupus* e darwiniana dello *struggle for life*.

2.3 Le competenze di cittadinanza

Prima di entrare nel merito dell'argomento che si vuole trattare in questo paragrafo, le competenze di cittadinanza appunto, si propone una rapida digressione sul concetto di competenza in generale.

Il termine "competenza" deriva dal latino *cum pètere* che significa competere con, gareggiare con, Cristina Coggi distingue due diverse connotazioni relative al significato del termine competenza: la prima fa riferimento all'abilità, alla capacità maturata grazie alla cultura o all'esperienza di orientarsi in un certo campo, la seconda rimanda invece ad un ambito amministrativo-giuridico e si riferisce alla competenza intesa come "l'autorità di esprimere giudizi, derivante dalla posizione giuridica, dal sapere e dalla pratica"⁵³. Il concetto di competenza è molto utilizzato in ambito psicologico, pedagogico, linguistico e sociologico per descrivere la capacità di produrre condotte in un determinato ambito. Anche in ambito professionale sono state prodotte diverse interpretazioni della competenza che pongono l'accento ora sulle qualità professionali di un individuo in termini di conoscenze, capacità, abilità, doti professionali e

⁵³ C. Coggi, *Valutazione delle competenze*, p. 115 in C.Coggi, A. M. Notti, *Docimologia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2002.

personali⁵⁴; ora sulla pertinenza rispetto alle situazioni e all'efficacia riguardo alle questioni da fronteggiare⁵⁵.

In ambito professionale, inoltre, viene sottolineata la necessità di sapere *cosa* unitamente alla necessità di sapere *come* per trasferire la competenza da un contesto ad un altro. In effetti, l'accento può essere posto, a seconda delle definizioni, su aspetti diversi: sul sapere, saper fare, saper essere, sul legame con il contesto, sulla trasferibilità in diversi contesti delle capacità acquisite. In ambito più prettamente pedagogico, il concetto di competenza viene fatto risalire al modello educativo delle scuole attive che raccomandano di prestare un'attenzione centrale e privilegiata verso l'allievo, di dare risalto all'attività pratica, di sviluppare strategie di pensiero, di saper mobilitare il proprio sapere e saper fare nelle diverse situazioni.

In altre parole, possiamo dire, riprendendo alcune precisazioni della Coggi⁵⁶ che:

La *competenza*: non significa solo possesso di conoscenze e di tecniche, o di capacità di gestione delle stesse anche se le suppone;

La *competenza*: comporta il *saper integrare* conoscenze e *saperle mettere in opera* nel quadro dell'azione riguardante una famiglia di situazioni problematiche;

La *competenza*: implica la *mobilitazione* di saperi e saper fare; il nucleo del concetto sta nella *mobilitazione* di queste risorse e non nelle risorse stesse (cfr. Le Boterf, Perrenoud);

La *competenza*: è caratteristica individuale che si costruisce a partire dalle attitudini (attraverso la formazione e l'esperienza) a proposito di un certo ambito di problemi.

La competenza si compone di alcuni elementi: conoscenze⁵⁷, metacoscienze⁵⁸, regolazioni metacognitive⁵⁹, questi elementi sono organizzati in schemi operativi finalizzati a risolvere in modo efficace una famiglia di problemi o di situazioni problematiche. La Coggi riporta, inoltre, alcune definizioni della competenza, ad

⁵⁴ G. P. Quaglino, *Competenza*, in *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia, Torino 1990.

⁵⁵ S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992.

⁵⁶ C. Coggi, *Valutazione delle competenze*, cit., p. 118.

⁵⁷ La competenza si basa su una rete di conoscenze all'interno della quale distinguiamo: conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, conoscenze contestuali o condizionali. Le prime riguardano eventi, nomi, significati, le seconde si riferiscono al *come fare*, cioè alle procedure, alle azioni da seguire per svolgere un compito o relativamente al modo di fare qualcosa, le terze sono quelle che descrivono le condizioni di utilizzo delle precedenti.

⁵⁸ La consapevolezza che l'individuo ha dei propri processi cognitivi.

⁵⁹ Tali regolazioni intervengono nella fase di mobilitazione della competenza in una determinata situazione.

esempio quelle formulate da Gillet, da Allal e da Glaser che ci aiutano a comprendere ulteriormente a cosa ci riferiamo quando parliamo di competenza e quali sono le sue componenti principali. Per Gillet la competenza è *un sistema di conoscenze concettuali, procedurali e contestuali*⁶⁰, *organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere una famiglia di problemi con un'azione efficace*⁶¹. Questa definizione racchiude gli elementi fondamentali e risulta condivisa anche da altri autori: la competenza comprende delle conoscenze in relazione tra loro e messe in rete anche con la metaconoscenza per costruire schemi di risposta che vengono attivati nella risoluzione di una famiglia di problemi⁶². Grazie all'esperienza e all'esercizio, questi schemi vengono utilizzati nel tempo con maggiore perizia, velocità e sicurezza da parte dei soggetti e costituiscono quello che i sociologi con Bourdieu chiamano *habitus*, ovvero l'insieme di schemi disponibili in un dato momento della vita che consentono di originare un numero indefinito di pratiche adattabili alle diverse situazioni.

Proponiamo, a questo punto, la suddivisione delle componenti della competenza secondo Allal, anche se nel precisare queste componenti c'è scarso accordo tra i diversi studiosi. La sua definizione include oltre agli aspetti cognitivi del comportamento umano, anche quelli affettivi, sociali e sensomotori, fornendo un quadro completo in tutti i suoi elementi. La competenza è così definita come una rete integrata e funzionale costituita da comportamenti cognitivi, affettivi, sociali, sensomotori che può essere mobilitata per far fronte ad una famiglia di situazioni problematiche, fondata sull'acquisizione di modi di interazione e di strumenti socioculturali. Le componenti cognitive sono costituite da conoscenze dichiarative (i saperi), da conoscenze procedurali (il saper fare) e da conoscenze contestuali; le componenti affettive includono atteggiamenti e motivazione; le componenti sociali rimandano al campo delle interazioni e delle concertazioni ed infine le componenti sensomotorie sono quelle riconducibili al coordinamento gestuale. Nello schema della Allal ripreso dalla Coggi, la capacità è invece intesa come la “disposizione generale del funzionamento cognitivo,

⁶⁰ È doveroso precisare che la competenza non va confusa con le conoscenze e che essa designa la mobilitazione delle risorse cognitive in un sistema funzionale.

⁶¹ C. Coggi, *Valutazione delle competenze*, cit., p. 121.

⁶² Per “famiglia di problemi” si intende un gruppo di situazioni affini, la competenza si applica appunto in una famiglia di situazioni. Si tratta di un concetto utile a differenziare le competenze dalla capacità.

affettivo, sociale e sensomotorio formata attraverso un lavoro di rispecificazione nei diversi ambiti di competenza”⁶³.

Glaser individua quelle che sono le componenti cognitive della competenza analizzando la strategia del problem solving in fisica. Le dimensioni a cui si riferisce sono:

1. Coerenza di conoscenze;
2. Abilità nel problem solving;
3. Uso consapevole della conoscenza e metacoscienza;
4. Automatizzazione e integrazione delle abilità;
5. Metacoscienza e autoregolazione.

La prima dimensione rimanda al progredire dell'apprendimento che trasforma la conoscenza da discontinua e superficiale a integrata e strutturata, la seconda fa riferimento al possesso di conoscenze progredite che inducono in chi le possiede l'attivazione di strategie volte alla risoluzione di problemi che agiscono direttamente sui principi sottostanti, trascurando gli aspetti più superficiali. La terza dimensione indica la consapevolezza dei vincoli che possono intervenire nell'uso delle conoscenze, la quarta descrive il processo di automatizzazione che subiscono le abilità di base per essere integrate in una prestazione complessa e quindi superiore. La quinta dimensione implica che gli studenti siano capaci di monitorare i propri processi di comprensione, di utilizzare strategie per rendere i problemi comprensibili, per valutare la rilevanza delle informazioni disponibili e verificare la validità delle soluzioni individuate.

Per concludere possiamo “definire la competenza come la capacità di svolgere un compito in maniera soddisfacente, come la capacità di applicare le conoscenze acquisite sia nelle situazioni pratiche che negli studi successivi, come la capacità di risolvere situazioni problematiche e/o produrre soluzioni od oggetti nuovi. In definitiva le competenze sono comportamenti osservabili e misurabili rese possibili dalle conoscenze acquisite. [...] Si assume che il soggetto ha conseguito una competenza quando sa, sa fare e sa anche come fare. Vale a dire quando esplica, esercita, contestualizza in ambienti diversi le personali conoscenze sviluppate durante il percorso di apprendimento. La competenza è una caratteristica connaturata alla natura dell'individuo, costituita dall'insieme articolato di capacità, conoscenze, esperienze finalizzate. Si esprime attraverso comportamenti e necessita per esprimersi di una motivazione e di un contesto”⁶⁴.

⁶³ C. Coggi, *Valutazione delle competenze*, cit., p. 122.

⁶⁴ A. M. Notti, *Competenza e standard*, pp. 145-146, in C. Coggi, A. M. Notti, *Docimologia*, cit.

Dopo aver riportato brevemente alcune definizioni della competenza intesa in senso generale, passiamo a circoscrivere l'argomento e a parlare quindi di quello che interessa maggiormente in questa sede: le competenze per la cittadinanza. Philippe Perrenoud ricorda che esiste un'accezione emancipatrice della competenza, intesa come capacità di esercitare e praticare la cittadinanza mentre, allo stesso tempo, se ne comprendono principi e valori che ne regolano il funzionamento⁶⁵. Anche dal punto di vista della cittadinanza, parlare in termini di competenza significa essere in grado di mobilitare le proprie conoscenze, integrarle seguendo una prospettiva pluridisciplinare e trasversale dell'apprendimento per originare comportamenti che denotano in chi li manifesta di essere cittadini competenti. Da un punto di vista educativo, una delle questioni che si pone con maggiore urgenza attiene proprio al problema di rendere cittadini competenti il maggior numero di persone.

Per questo, prima che nella formazione delle future generazioni, è auspicabile fare della cittadinanza una dimensione centrale nella formazione degli insegnanti, seguendo un approccio di tipo globale in cui le competenze riguardano molteplici aspetti che vanno oltre la conoscenza approfondita di alcuni argomenti come la Costituzione e il diritto. Non a caso, negli studi e nei rapporti del Consiglio d'Europa, la definizione prevalente per quanto attiene alla formazione degli insegnanti in tema di cittadinanza è quella che include l'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. In particolare, i *cluster* di competenze vengono suddivisi in quattro gruppi: la conoscenza dei contenuti, dei principi e dei curricoli; la programmazione e la valutazione; la capacità di coinvolgere i partner e la comunità; l'abilità nell'implementare approcci basati sulla partecipazione. La formazione deve essere necessariamente rivolta a tutti gli insegnanti, non solo a coloro che sono titolari della materia civica; questa impostazione della formazione scaturisce dalla convinzione che l'insegnamento della cittadinanza non si esaurisce nell'organizzazione di un modello del buon cittadino che osserva le leggi, ma si estende all'intero modo di vedere la società e la scuola.

Proprio perché è fondamentale il modo di vedere la scuola, la formazione dovrà giungere a tutti i livelli in modo pervasivo, ai dirigenti, agli insegnanti, al personale non docente in quanto tutti sono responsabili del clima che regna in un istituto e tutti possono concorrere a rendere la scuola un contesto accogliente e democratico. Si potrebbe iniziare, dunque, con l'inserimento della cittadinanza nei programmi di

⁶⁵ Ph. Perrenoud, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?*, Chronique sociale, Lyon 2003, p. 74.

formazione iniziale degli insegnanti per trasmettere loro le competenze adeguate e fare della cittadinanza un elemento centrale nel loro percorso formativo. Ma perché è così importante che gli insegnanti si preparino in questo senso? Perché devono essere capaci di stabilire a scuola un clima di rispetto delle differenze e di stimolare la partecipazione dei giovani ai processi decisionali?

Come è stato evidenziato nella prima parte del lavoro la cittadinanza ha subito trasformazioni notevoli, sulla spinta dei fenomeni di pluralismo, globalizzazione ed integrazione, e tali trasformazioni impongono di privilegiare le connessioni, di legare le conoscenze scolastiche alla vita e alle esperienze degli studenti, in una realtà sociale in cui le informazioni e i saperi giungono per loro in modo frammentato e sempre più veloce attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. È necessario proporre quindi ai ragazzi un'educazione di tipo civico in cui i momenti formali, non formali ed informali si integrino in modo coerente per permettere l'acquisizione delle competenze necessarie all'esercizio della cittadinanza.

Il Consiglio d'Europa ha approfondito il tema delle competenze, giungendo ad individuare le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente “di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”⁶⁶: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nella lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale,

Il tema della partecipazione, connesso alla cittadinanza e al suo esercizio ha acquistato sempre più consistenza nel panorama istituzionale nazionale ed europeo e in ambito scolastico, basti pensare al D. M. n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, ai sensi dell'articolo 1, comma 622⁶⁷ della legge 27 dicembre 2006 n. 296 con cui viene affidato all'istituzione

⁶⁶ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

⁶⁷ “L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da quindici a sedici anni. Resta fermo il regime di gratuità ai sensi degli articoli 28, comma 1, e 30, comma 2, secondo periodo, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, sulla base di un apposito regolamento adottato dal Ministro della pubblica istruzione ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto

scolastica il compito di sviluppare un progetto di educazione alla cittadinanza che si esprima soprattutto nel suo compito primario di inclusione e di garantire il successo di tutti gli alunni, a prescindere dalle differenze di classe sociale, etnia o genere, senza dimenticare la centralità della dimensione relazionale e della funzione della scuola di essere un canale di primaria importanza per stringere legami sociali. Questa funzione della scuola è rimasta inalterata nel tempo, quello che è cambiato intanto attiene alla realtà in cui le nuove generazioni si trovano a dover immaginare e possibilmente realizzare un proprio progetto personale, un proprio futuro, una realtà in continua trasformazione in cui sono cambiati i processi di costruzione dell'identità.

Appare necessario che un giovane di oggi sviluppi una serie di competenze che i tradizionali processi socializzativi difficilmente sono in grado di trasmettere: capacità di interpretare il cambiamento, di imparare ad affrontare transizioni, di capire come scegliere in condizioni di scarsa possibilità di prevedere il futuro, di adattarsi ad una vita senza appartenenze stabili. Per questo, è compito specifico della scuola promuovere interventi educativi e formativi che conducano all'acquisizione delle otto competenze chiave di cittadinanza previste a conclusione dell'obbligo di istruzione, necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupazione, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale. Alla cittadinanza sono associate dunque otto competenze chiave da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione⁶⁸.

L'educazione alla cittadinanza negli ultimi anni ha ottenuto crescente rilevanza nell'ambito delle politiche educative europee (e più in generale a livello internazionale), in rapporto non soltanto ai processi di democratizzazione verificatisi negli anni Novanta, in seguito alla progressiva dissoluzione del blocco "sovietico", ma anche alle

1988, n. 400. Nel rispetto degli obiettivi di apprendimento generali e specifici previsti dai predetti curricula, possono essere concordati tra il Ministero della pubblica istruzione e le singole regioni percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Le strutture formative che concorrono alla realizzazione dei predetti percorsi e progetti devono essere inserite in un apposito elenco predisposto con decreto del Ministro della pubblica istruzione. Il predetto decreto è redatto sulla base di criteri predefiniti con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e alle relative norme di attuazione, nonché alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3. L'innalzamento dell'obbligo di istruzione decorre dall'anno scolastico 2007/ 2008".

⁶⁸ Cfr. Allegato n. 2 del documento tecnico del D. M. n. 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

crisi regionali e locali, che a questi processi si sono spesso accompagnate. Intanto, partiamo da un dato, come emerge anche dall'indagine sui giovani condotta nel 2004 e di cui abbiamo parlato nell'introduzione, che è quello della scarsa partecipazione dei giovani alla vita sociale, politica, culturale del contesto in cui vivono.

La partecipazione, abbiamo visto dai risultati dell'indagine si può manifestare a più livelli, dal semplice interesse per ciò che accade nella propria comunità (tenersi informati su quello che accade nel panorama politico, o su cosa fa l'Amministrazione del proprio comune, o sugli eventi culturali e sociali), alla partecipazione attraverso sistemi di rappresentanza (avere contatti con i politici, votare, fare vita di partito), alla partecipazione non convenzionale, come le varie forme di adesione ai cortei. Il crescere dell'attenzione allo sviluppo di politiche educative volte alla formazione di cittadini consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri e capaci di partecipare attivamente alla vita democratica risponde, inoltre, ad una duplice esigenza: quella di fornire un sostegno ai processi di democratizzazione in corso in molti paesi e nello stesso tempo di contribuire ad affrontare i conflitti e le crescenti violazioni dei più elementari diritti politici e umani in alcune aree particolari. Non è un caso che si sia stabilito immediatamente un rapporto molto stretto con le attività a sostegno dell'educazione ai diritti umani e dell'educazione interculturale.

Ma quali sono le dimensioni in cui si può declinare il concetto di cittadinanza e che risultano utili alla formazione del cittadino? Una prima considerazione riguarda il modo in cui lo sviluppo delle competenze si articola nei diversi gradi di scuola e in base all'età degli alunni: bambini, adolescenti e giovani vivono la questione della cittadinanza in modi diversi. Nei primi anni, essa si presenta essenzialmente come un vivere insieme, mentre la complessità del funzionamento dei sistemi politici va sviluppata nella scuola secondaria.

Riprendiamo, per il suo carattere di esaustività e completezza, una suddivisione di Milena Santerini, la quale indica tre livelli di competenze da padroneggiare per essere nel senso più pieno possibile cittadini. Il primo livello include le competenze legate al *sapere* e al *saper pensare* e mirano a sviluppare una *cittadinanza riflessiva*; al secondo livello ritroviamo le competenze connesse al *saper essere*, grazie alle quali si crea una *cittadinanza vissuta*; infine al terzo livello sono presenti le competenze del *saper fare*, ovvero quelle di tipo decisionale e partecipativo che attengono alla *cittadinanza*

*deliberativa*⁶⁹. Non convincono, tuttavia, i modelli di partecipazione articolati secondo una progressione di competenze che pone quelle riflessive al primo livello, cioè nella scuola primaria, per arrivare poi a quelle sociali ed infine a quelle politiche. Nella prima fase, seguendo tali modelli, i bambini si avvicinano alla democrazia come *modo di vita*, durante il primo ciclo della scuola secondaria vengono introdotte le *competenze sociali* e nella scuola secondaria di secondo grado si arriva a trattare la democrazia come *forma di governo*. Uno schema così segmentato però rischia di far perdere all'educazione alla cittadinanza il suo carattere di globalità e di multidimensionalità, al contrario, in un approccio che invece consideri tutti gli elementi in maniera complessiva, la riflessività, la pratica sociale e la conoscenza dovrebbero rientrare in un unico progetto educativo, commisurato naturalmente all'età di chi impara. Vediamo ora più da vicino cosa si intende per *cittadinanza riflessiva*, *cittadinanza vissuta* e *cittadinanza deliberativa* e quali sono quindi le caratteristiche di questi tre livelli di competenze da padroneggiare per essere e comportarsi da cittadini.

Il primo livello promuove lo sviluppo dell'autonomia e del senso critico grazie all'acquisizione di elementi cognitivi legati alla dimensione giuridico-politica della cittadinanza che richiedono quindi conoscenze precise e documentate in chiave storica e giuridica da trasmettere agli alunni. Tra gli aspetti cognitivi rientra anche la capacità di riflettere intorno alle questioni principali legate alla cittadinanza: libertà, uguaglianza, tolleranza, solidarietà. Le conoscenze relative alla cittadinanza non trovano, e questo vale per la conoscenza in generale, una tabula rasa, ma si vanno ad integrare in un quadro individuale diverso a seconda dei soggetti, determinando quei processi di trasformazione e rielaborazione senza i quali non si verifica un reale apprendimento. La didattica per concetti⁷⁰ tende a sviluppare prioritariamente le relazioni tra le conoscenze già possedute dagli studenti e l'oggetto culturale da apprendere: diventa possibile promuovere processi mentali che permettano di concettualizzare la cittadinanza, stimolando la riflessione personale, senza aggirare la questione dell'interiorizzazione e delle abilità sociali da sviluppare. Grazie alle mappe concettuali⁷¹ si possono sviluppare,

⁶⁹ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 81-82.

⁷⁰ Il modello del cognitivismo, nato dalla crisi del comportamentismo si afferma con Neisser (1967), si basa sulla concezione di modello, inteso come una rappresentazione semplificata della realtà. Nella nuova concezione di Neisser (1976), l'individuo possiede degli schemi con cui coglie le informazioni dell'ambiente e di cui si serve per collegare pensiero e percezione. L'insegnamento-apprendimento si basa su una programmazione per concetti (Novak, Gowin, 1989), e quindi una didattica per concetti (Damiano, 1994).

⁷¹ Le mappe concettuali sono state proposte da Nowak e Gowin nel 1989, esse contengono rapporti di inclusione e sono organizzate gerarchicamente sulla base delle reti semantiche. Seguendo una distinzione

con il contributo attivo di ciascuno, i concetti come persona, gruppo, legge, costituzione, Stato, politica, lavoro, economia, pace⁷², mentre l'apprendimento di tipo passivo risulta inconciliabile con la cittadinanza attiva.

È importante quindi agire su alcune dimensioni chiave come la riflessività, l'autonomia di giudizio, il pensiero critico, le capacità di decentramento, queste facoltà infatti permettono di oltrepassare la mera comprensione di ciò che accade, limitandosi ad adeguarsi alla realtà sociale e politica in cui si è immersi, per giungere alla capacità di cambiare la realtà circostante. Esse contribuiscono a far comprendere non solo gli elementi del funzionamento dell'istituzione, ma anche la dinamica del processo civico-politico e a porsi in modo personale e riflessivo di fronte ad esso.

In questo senso, quando parliamo di cittadinanza riflessiva ci riferiamo alla conoscenza di aspetti cognitivi e dei concetti civici e socio-politici calati in una precisa realtà storica e all'interno di un quadro istituzionale. La competenza della cittadinanza riflessiva riguarda quindi il modo in cui viene compresa e analizzata la dimensione politica, il funzionamento dello Stato sia dal punto di vista giuridico, che economico e sociale. Infatti la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente definisce la competenza civica nel seguente modo:

La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.

di tipo semantico distinguiamo le *parole-oggetto*, le *parole-evento* e le *parole-legame*. L'articolazione di queste parole dovrà legare i concetti in unità semantiche, ovvero proposizioni di senso compiuto, in modo quindi che i collegamenti non risultino muti come nel caso della rete concettuale.

⁷² M. Mattei, *Insegnare con i concetti l'educazione alla cittadinanza*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 34 sgg.

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri⁷³.

Nell'ambito della *civic literacy* rientra, quindi, la conoscenza delle istituzioni e del loro funzionamento, le conoscenze relative alle regole della vita collettiva, le conoscenze sui meccanismi che regolano il potere in una società democratica, le conoscenze sulle regole di libertà e di azione che vigono tra i membri di una collettività. L'insieme di queste e altre conoscenze, organizzate attraverso appropriati schemi di pensiero e di azione, agevola l'acquisizione di competenze di ordine giuridico e politico che costituiscono delle vere e proprie armi di cui dispongono i cittadini nell'esercizio della difesa della propria libertà e nel contrastare le forme di abuso da parte di coloro che detengono il potere e l'autorità. Come emerge chiaramente dal testo della Raccomandazione l'istruzione civica si basa sul senso di identità e appartenenza, in quanto la coscienza di essere cittadini si consolida proprio grazie all'alleanza che deriva dalla condivisione dei principi della Repubblica e di cui vanno rinvenuti genesi, significato e valori. Sono questi sentimenti che vanno sviluppati e rafforzati attraverso la ricostruzione storica e lo studio della Carta costituzionale, come patto tra i cittadini.

⁷³ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE, pubblicata sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30 dicembre 2006, L. 394/17.

Con quanto detto, si vuole sottolineare l'importanza di queste componenti del campo civico che non possono essere comprese senza possedere un adeguato e specifico vocabolario, tuttavia l'alfabetizzazione civica non si basa solo sul sapere, ma anche sull'apprendimento di un linguaggio che consenta la comprensione di concetti fondamentali come democrazia, nazione, Stato, repubblica, libertà, uguaglianza, solidarietà. Le forme di conoscenza esposte in precedenza, opportunamente declinate in obiettivi cognitivi costituiscono una parte non trascurabile dell'apprendimento a cui si lega l'apprendimento del funzionamento del sistema sociale e politico.

La capacità di giudicare e distinguere in modo critico i molteplici aspetti della vita sociale, politica ed economica è una condizione necessaria alla pratica della cittadinanza, senza la quale le diverse conoscenze e concettualizzazioni sulla cittadinanza e i suoi principi rischierebbero di diventare un mero indottrinamento.

Esistono vari filoni di ricerca relativi agli studi sulla socializzazione politica, ovvero al modo in cui nei bambini si sviluppano le competenze di cittadinanza anche grazie alla trasmissione intenzionale da parte della famiglia e della scuola dei valori e delle conoscenze inerenti il mondo politico. Emilio Lastrucci afferma che da questi studi si evincono alcune importanti considerazioni e che comunque la maggior parte di essi tende a dimostrare che i bambini evolvono da una tendenza all'autoritarismo e alla personalizzazione del potere verso la capacità di elaborare le regole in modo costruttivo e cooperativo come avviene nei contesti propriamente democratici. Inoltre, egli afferma che prima dei sei-sette anni non si possa ancora parlare di coscienza politica, dai sette-otto anni i bambini si avviano verso una comprensione delle strutture istituzionali che sono alla base della convivenza, in adolescenza si inizia a sviluppare una coscienza civica che permette di distinguere tra comunità locale, nazionale e internazionale. Alcune ricerche dimostrano addirittura che fino agli undici-dodici anni i ragazzi mostrano uno scarso interesse verso l'organizzazione politica ed una maggiore propensione per le soluzioni autoritarie e i modi di agire proibizionisti⁷⁴. Nonostante sia chiaro che i bambini si accostano alla dimensione politica in modo graduale, nei percorsi educativi rivolti loro, l'educazione morale non è intesa come propedeutica rispetto a quella politica, ma al contrario i due percorsi si sviluppano in modo parallelo. La centralità del pensiero critico è uno dei principali capisaldi della formazione di cittadini razionali e del vivere insieme in società democratiche, inoltre formare al senso

⁷⁴ E. Lastrucci, *Alfabetizzazione civica e civismo*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 3-53.

critico per affrontare i problemi connessi alla convivenza determina anche il superamento di una didattica centrata esclusivamente sui contenuti, in favore di una didattica che punta invece a favorire lo sviluppo di abilità nel cogliere le diversità, le differenze, le posizioni divergenti e nel saperle valutare. Grazie alle competenze di tipo riflessivo trasmesse dall'educazione alla cittadinanza e grazie alla metacognizione è inoltre possibile effettuare una meta-correzione delle valutazioni già espresse. Così il percorso delle competenze civiche aiuta alunni e studenti a chiarire le cause delle proprie scelte e di quelle compiute da altri, cercando di risalire ai criteri sottostanti. Come afferma Milena Santerini⁷⁵:

Questi possono essere di tipo normativo (criteri inerenti norme, regole, canoni o direttive) o di tipo funzionale (scopi, obiettivi, ideali, progetti) o di metodo e procedure. I criteri, come osserva Lipman, funzionano in modo dinamico e critico per chiarire e analizzare situazioni complesse, per spiegare posizioni assunte, giustificare e difendere scelte. Nel caso del giudizio politico, non esistono criteri già definiti, ma devono essere individuati attraverso la riflessione e la discussione.

Il percorso verso le scelte individuali passa attraverso la discussione e la messa in comune di criteri validi. Ma quali tipi di criteri possono essere adottati dall'educazione alla cittadinanza nella situazione di pluralismo culturale delle nostre società? Quali posizioni scegliere di fronte al «politeismo dei valori»? La questione rimanda alla connessione tra scelte etiche e giudizio politico e alla necessità di meta-criteri validi universalmente. Un criterio fondamentale da adottare nell'educazione «politica» alla cittadinanza non può che essere quello del rispetto incondizionato della persona umana.

Infine, nell'ambito della cittadinanza riflessiva, ritroviamo una capacità fondamentale da sviluppare che è quella di riuscire a superare il pregiudizio all'interno di un contesto sociale e culturale. Molti studiosi hanno evidenziato che lo stereotipo e il pregiudizio risultano dall'interazione tra lo sviluppo cognitivo e il contesto di appartenenza. Gli individui solitamente posseggono un'immagine positiva di sé e tendono ad inserire gli altri in categorie predefinite che distinguono ad esempio le persone in base al sesso, all'età, alla classe sociale di appartenenza. In generale, i processi di categorizzazione messi in atto dai soggetti per organizzare la realtà di cui fanno parte si basano su

⁷⁵ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 88-89.

meccanismi di *outgroup* in virtù dei quali si tendono ad amplificare le differenze tra i gruppi e di *ingroup* che invece tendono a rafforzare le somiglianze all'interno di un gruppo⁷⁶. Tali meccanismi originano quello che viene definito pensiero prevenuto.

Le competenze di cittadinanza servono a contrastare, sia a livello cognitivo che socio-affettivo, il problema del pregiudizio attraverso la conoscenza, la relazione e soprattutto acquisendo la capacità di confrontarsi con gli altri, essere maggiormente predisposti al dialogo e tollerare la diversità. In questo senso, attraverso la de-costruzione del pregiudizio, le competenze di cittadinanza sfidano le molteplici declinazioni del comportamento intollerante al fine di attenuare i conflitti che possono manifestarsi a più livelli nella vita quotidiana e di farli convogliare mediante la verbalizzazione nel campo del dialogo e del confronto.

Passiamo ora all'analisi della *cittadinanza vissuta*, ovvero al secondo livello di competenze da sviluppare attraverso la capacità di interiorizzazione delle regole e dei valori democratici. A questo livello, ci troviamo dinanzi a scelte di tipo etico compiute da un individuo, nel senso che la cittadinanza implica che un soggetto aderisca moralmente ad un sistema di norme e valori, che ad esempio la Costituzione italiana esprime nell'uguaglianza, solidarietà, libertà, dignità umana. Il cittadino, impegnandosi ad applicare concretamente tali principi fondamentali e a far sì che vengano rispettati anche da altri, contribuisce alla costruzione di una società solidale e coesa. Quindi, il concetto di competenza relativo alla cittadinanza, racchiude in sé un sistema di conoscenze di tipo cognitivo, e ci riferiamo con questo agli aspetti riflessivi indagati poc'anzi, ma anche conoscenze affettive ed emotive da cui scaturiscono orientamenti di tipo etico. La pratica della cittadinanza può avere luogo solo nel momento in cui un cittadino mette in pratica determinati comportamenti e vive seguendo determinati principi, ed è questo il motivo per cui non può soddisfare un concetto ristretto di cittadinanza che escluda appunto la dimensione etica. Tutto questo, ovviamente, non avviene in astratto ma si realizza in un contesto sociale e all'interno di una comunità di persone che condividono un tipo di educazione morale fondata sulla fiducia, sull'accoglienza, sull'apertura e il rispetto. È questa la ragione che ci porta a respingere l'idea che la competenza di cittadinanza possa limitarsi alla conoscenza da parte di un soggetto di un elenco di diritti e doveri e che risulti dunque da un processo di tipo razionale di acquisizione nozionistica di informazioni che risulterebbe infatti

⁷⁶ R. Brown, *Psicologia sociale del pregiudizio*, il Mulino, Bologna 1997, p. 70.

insufficiente a garantire il rispetto e l'applicazione di quei principi e valori che per essere vissuti pienamente dall'individuo dovranno prima essere sentiti e interiorizzati.

La questione, come si evince, rimanda al dibattito ricco e controverso sulla morale nella scuola, che qui per ovvi motivi non possiamo che richiamare con poche parole, convenendo che, da quanto esposto sopra la socializzazione civica e l'educazione alla cittadinanza in ambito scolastico necessitano di virtù di tipo morale ed etico e quindi, per dirla con Pellerey dobbiamo constatare "l'impossibile neutralità dell'educatore"⁷⁷. La cittadinanza non può non includere l'esistenza di principi universali che regolano e guidano le azioni dei soggetti nella vita quotidiana. Si comprende, dunque, che l'educazione alla cittadinanza, intesa in senso esteso, si basa sull'articolazione di competenze che appartengono a due dimensioni: la morale e il diritto. In altre parole, attraverso l'educazione alla cittadinanza gli alunni sviluppano competenze che collegano l'esigenza di rispettare le norme che regolano l'ordine sociale a quella di sviluppare la responsabilità personale e la capacità di mediare tra i propri interessi e quelli della collettività.

Nel concetto di cittadinanza è implicito un aspetto conflittuale e una tensione tra il superamento del proprio punto di vista e la partecipazione solidale alla vita della comunità. Possiamo dire che l'educazione alla cittadinanza include quella di morale, tuttavia a questa affermazione occorre affiancare una riflessione sullo spazio della morale nell'educazione ed una domanda circa la neutralità o non neutralità della scuola rispetto ai temi etici. Come afferma Ricoeur, la formazione del giudizio morale è di tipo conflittuale: nella sua visione bene e male appaiono legati tra loro, come nell'episodio di Antigone, in cui il diritto di Antigone di seppellire il fratello e il rispetto delle norme della città si trovano in contrasto tra loro. La legge naturale e la legge positiva generano un conflitto al quale non è possibile trovare una soluzione di tipo oggettivo, se non facendo riferimento alla coscienza individuale⁷⁸. Per questo, promuovere una formazione alla cittadinanza significa promuovere la crescita della persona e favorire l'acquisizione di valori e principi guida a cui ispirarsi nella messa in atto di azioni concrete.

Le conoscenze relative ai principi, alle norme, la sensibilità ai valori democratici e il senso della morale non danno garanzia del fatto che le persone mettano in pratica azioni

⁷⁷ M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma 1998, p. 123.

⁷⁸ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, pp. 345 sgg.

congrue all'esercizio della cittadinanza. Per questo motivo è importante sottolineare l'importanza, quando giungiamo al terzo livello delle competenze decisionali e partecipative connesse alle azioni concrete, del saper fare che attiene all'impegno e all'assunzione di responsabilità riscontrabili quando parliamo di *cittadinanza deliberativa*. Tale concezione di cittadinanza si realizza anche attraverso l'interazione che ha luogo all'interno dell'istituzione scolastica, in cui va infatti stimolata la creazione di spazi comuni di partecipazione e dibattito sulla vita collettiva. In questo senso, l'impegno da parte dei docenti consiste anche nel favorire nei ragazzi lo sviluppo di competenze comunicative, seguendo a scuola un approccio dialogico orientato all'esercizio diretto della democrazia e adatto a gettare le basi per una società plurale. In altre parole, la cittadinanza attiva richiede una notevole capacità comunicativa, di dialogo e argomentazione che determina condizioni di partecipazione da parte di tutti e la creazione di un contesto comunicativo che sorregge la formazione dei futuri cittadini. Il linguaggio assume dunque una valenza centrale nell'ambito del discorso sulla cittadinanza deliberativa, in quanto strumento attraverso il quale elaborare concetti, esprimere giudizi, originare rappresentazioni, in una parola comunicare. La cittadinanza si nutre delle forme del comunicare in modo scritto e orale, dell'argomentazione, nella misura in cui esse costituiscono modalità di negoziazione dei significati che consentono alle persone di esprimere i propri giudizi, le proprie opinioni, di confrontarsi tra loro attraverso il dialogo e le discussioni in gruppo⁷⁹. La discussione e l'argomentazione non risultano fini a se stesse, nel senso che dibattere e spiegare i propri argomenti diventano modi per decidere e agire sugli interessi collettivi per il bene dell'intera comunità. A tal proposito, giova ricordare l'esempio di molti progetti educativi che si basano sulla discussione all'interno di una comunità, sulla manifestazione di opinioni per prendere decisioni.

Lawrence Kohlberg propone il modello di *comunità giusta*, un gruppo comunitario costituito da insegnanti e alunni che si basa su "lo sforzo di sviluppare azioni morali più responsabili e di migliorare il ragionamento morale"⁸⁰. Nel gruppo vengono stabilite regole e si progettano delle specifiche attività al fine di incoraggiare l'instaurarsi di un rapporto egualitario tra giovani e adulti, in modo da richiamare sia gli alunni che gli insegnanti a *partecipare alla vita scolastica in modo tale che le regole e gli interessi del*

⁷⁹ Cfr. C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.

⁸⁰ L. Kohlberg, A. Higgins, *Democrazia scolastica e interazione sociale*, in W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz, *Lo sviluppo morale attraverso l'interazione sociale*, Armando, Roma 1998, p. 141.

programma diventino delle responsabilità sentite da un punto di vista personale e condivise con altri membri. La comunità a scuola si basa su norme come l'equità, il rispetto, la fiducia e l'aiuto reciproco ed è per questo che viene considerata un modo per anticipare la futura partecipazione ai processi democratici⁸¹.

Le competenze di cittadinanza includono competenze di partecipazione, intesa come coinvolgimento rispetto a questioni e obiettivi comuni, come inclusione nella vita della scuola e della società. La partecipazione è un valore fondamentale attraverso cui garantire e promuovere altri diritti, ed è esse stessa un diritto-dovere, l'art. 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza riconosce l'importanza di dare ascolto alle opinioni del minore e prevede il diritto dei bambini a essere ascoltati in tutti i processi decisionali che li riguardano, e il corrispondente dovere, per gli adulti, di tenerne in adeguata considerazione le opinioni.

Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.

A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale⁸².

Gli spazi in cui si può esercitare la cittadinanza sono molteplici e riconducibili a varie sfere, quella del privato, quella della società e quella pubblica. La partecipazione si svolge, in primis, all'interno del nucleo familiare di appartenenza, il primo luogo in cui si manifesta l'educazione e inizia la crescita morale delle persone. La società civile è il luogo delle istituzioni come i sindacati, le associazioni, la Chiesa e le dinamiche istituzionali dello spazio pubblico danno vita e forma alla democrazia. Anche lo spazio della scuola è un luogo di cittadinanza, un contesto di vita che genera appartenenza, l'organizzazione scolastica con le sue attività e il suo radicamento in un territorio aiuta a sviluppare modalità di partecipazione spendibili anche al di fuori del contesto

⁸¹ *Ibid*, pp. 159-160.

⁸² Art. 2 Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 a New York e ratificata dall'Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991.

scolastico, per questo la scuola, afferma Perrenoud può diventare una *città democratica*. Quindi, fare del contesto scolastico il luogo privilegiato dell'educazione alla cittadinanza significa sottolineare la dimensione vissuta ed esperienziale della classe intesa come lo spazio in cui gli alunni agiscono sperimentando relazioni sociali e interagendo tra loro⁸³.

Per concludere, riprendiamo alcune riflessioni di Milena Santerini, la quale afferma che:

Apprendere la democrazia e la partecipazione, in sintesi, non può avvenire solo dedicando alcune ore a questo compito, mentre nel resto dell'organizzazione scolastica si trasmettono valori e comportamenti diversi, se non opposti. [...] La partecipazione e la democrazia richiedono spazi di discussione, consultazione, concertazione che devono poter essere considerati come tempi di lavoro scolastico a tutti gli effetti. Anche il rapporto con il sapere è, in una certa misura, negoziabile con gli studenti, nel senso di aprire possibilità di discutere, porre domande e dubbi, verificare le acquisizioni scientifiche proposte dalla scuola, per evitare l'abitudine a considerare la conoscenza come qualcosa di acquisito una volta per tutte e incontestabile. La classe è, invece, una comunità di ricerca e di dibattito in cui gli alunni possono essere abituati a discutere e a ricercare, nella logica della soluzione di problemi.

[...] L'occasione più importante per esercitare la cittadinanza risiede, come si è detto, nella democrazia interna, nella vita quotidiana, nei momenti di elaborazione delle regole comuni. Un esempio classico nella storia dell'educazione è quello degli organismi partecipativi, come i consigli dei bambini, gli organi di autogoverno e tutte quelle procedure di carattere partecipativo che coinvolgono bambini e ragazzi come protagonisti.

[...] L'organizzazione della classe e della scuola può essere negoziata nella maggior parte dei suoi aspetti: uso degli spazi, regole, sanzioni, norme di coesistenza, assemblee. Tuttavia, come mostrano i dati, all'offerta di partecipazione non corrisponde generalmente altrettanta adesione, mentre vengono preferite le iniziative nate dalla libera scelta degli studenti. Le ormai rituali occupazioni delle scuole paiono indicare lo svuotamento dei canali partecipativi previsti dall'alto, a favore di forme più libere, sia pure discontinue e pre-politiche, organizzate dal basso. Ciò significa che la distanza dal politico influenza anche la scuola; la scuola in miniatura e il modello analogico per cui

⁸³ P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997, p. 90.

si riproducono le forme politiche della vita adulta sembrano ripeterne anche la burocratizzazione (Galichet 1998).

La scuola, infatti, non è isolata, ma è parte di un territorio definito. Bambini e ragazzi tendono a tracciare una linea netta tra fuori e dentro. *Fuori* è lo spazio dell'amicizia, della musica, dello sport, della vita. *Dentro*, quello artificiale del sapere e dell'autorità. Lo spazio della cittadinanza, invece, si deve porre esattamente sul confine tra scuola e territorio, affinché la riflessione e l'impegno alla partecipazione nati con il lavoro educativo possano proiettarsi sulle problematiche reali della vita sociale⁸⁴.

⁸⁴ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 109-111.